Dorota
Smykowska

WSPÓŁPRACA
szkoły z rodziną

w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych
dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym
– działania stosowane i postulowane

IMPULS

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2008

Recenzent:
prof. dr hab. Józef Baniak

Redakcja wydawnicza:
Anna Gancarczyk

Adiustacja:
Agnieszka Gajewska
Anna Gancarczyk

Projekt okładki:
Ewa Beniak-Haremska

ISBN 978-83-7587-938-4

Oficyna Wydawnicza „Impuls"
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel. (012) 422-41-80, fax (012) 422-59-47
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2008

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Jeżeli otrzymałeś coś więcej niż inni
w postaci dobrego zdrowia, uzdolnień, sukcesów,
radosnego dzieciństwa, harmonijnej atmosfery domowej,
nie traktuj tego jako oczywiste.
Należysz do ludzi szczęśliwych, a zatem powołany jesteś,
aby wiele ofiarować innym...
Albert Schweitzer

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Spis treści

Wprowadzenie 11

Rozdział I
Podstawowe środowiska wychowawcze oraz ich współpraca
w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci 15

1. Środowisko wychowawcze – jego podział i struktura 15
2. Współpraca szkoły i rodziny we wspomaganiu rozwoju dzieci 19
3. Współpraca rodziców i nauczycieli we wspomaganiu rozwoju dzieci 27

Rozdział II
Zjawisko upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim 39

1. Wprowadzenie w problematykę upośledzenia umysłowego 39
2. Specyfika rozwoju osobowościowego dzieci
upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim 40
2.1. Rozwój biologiczny 41
2.2. Rozwój psychiczny 44
2.2.1. Zaburzenia rozwoju psychicznego u dzieci
upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim 48
2.2.2. Sfera emocjonalna u dzieci lekko upośledzonych umysłowo 54
2.3. Rozwój społeczny 58
2.4. Rozwój kulturalny 63
3. Obecny stan wiedzy naukowej (badań) o upośledzeniu umysłowym dzieci ... 65

Rozdział III
Rola rodziny i szkoły w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych
dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym 81

1. Rodzina jako środowisko zaspokajające potrzeby rozwojowe
dziecka upośledzonego umysłowo 81
1.1. Rozwój biologiczny 81
1.2. Rozwój psychospołeczny 85
1.3. Rozwój kulturalny 98
1.4. Rodzina z dzieckiem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim 104

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

2. Szkoła jako środowisko zaspokajające potrzeby rozwojowe uczniów upośledzonych umysłowo 110
2.1. Pomoc szkoły w biologicznym rozwoju uczniów 112
2.2. Działania szkoły wspierające psychospołeczny rozwój uczniów 114
2.3. Rola szkoły w kulturalnym rozwoju uczniów 120
2.4. Praca szkoły nad zaspokajaniem potrzeb rozwojowych uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim 124
3. Znaczenie klasy szkolnej w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim 129

Rozdział IV
Konceptualizacja i realizacja własnych badań empirycznych 135

1. Przedmiot i metodologiczne założenia badań 135
2. Problematyka badań 139
3. Metoda i techniki badawcze 141
4. Teren badań i grupa respondentów 142
5. Etapy i realizacja badań środowiskowych 155
6. Organizacja i przebieg badań 158

Rozdział V
Uwarunkowania rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim 161

1. Rodzinne warunki rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim 161
1.1. Czynniki rozwoju biologicznego 162
1.2. Czynniki rozwoju psychospołecznego 171
1.3. Czynniki rozwoju kulturalnego 183
2. Zagrożenia w rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim występujące w środowisku rodzinnym 187
2.1. Zagrożenia w rozwoju biologicznym 188
2.2. Zagrożenia w rozwoju psychospołecznym 199
2.3. Zagrożenia w rozwoju kulturalnym 206
3. Typologia rodzin z dzieckiem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim ... 211
3.1. Kryterium warunków bio-psycho-socjo-kulturalnego rozwoju dziecka 212
3.2. Kryterium odniesienia (stosunku) rodziców do szkoły specjalnej 220
4. Warunki rozwoju i adaptacji dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w środowisku szkoły specjalnej 231
4.1. Czynniki rozwoju biologicznego 232
4.2. Czynniki rozwoju psychospołecznego 237
4.3. Czynniki rozwoju kulturalnego 240
5. Zagrożenia w rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim występujące w środowisku szkoły specjalnej 244

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

5.1. Zagrożenia w rozwoju biologicznym 244
5.2. Zagrożenia w rozwoju psychospołecznym 246
5.3. Zagrożenia w rozwoju kulturalnym 247

Rozdział VI
Współpraca szkoły specjalnej z rodziną
w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka
upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim 251

1. Pomoc szkoły w korygowaniu i kompensowaniu zaburzeń
rozwoju biologicznego dziecka upośledzonego umysłowo
w stopniu lekkim 252
2. Współpraca szkoły specjalnej z rodziną w zakresie wspierania
psychospołecznego rozwoju dziecka upośledzonego umysłowo
w stopniu lekkim 257
3. Współpraca szkoły specjalnej z rodziną w tworzeniu warunków
rozwoju kulturalnego dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym 262
4. Współpraca szkoły specjalnej z rodziną we wspomaganiu
ogólnego rozwoju dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym 265

Rozdział VII
Stosowane i postulowane działania
służące zaspokajaniu potrzeb rozwojowych uczniów
upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim 273

1. Zmiany w aktywności i oczekiwaniach rodziny w wyniku współdziałania
ze szkołą specjalną w zakresie zaspokajania potrzeb rozwojowych
dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim 274
2. Zmienianie typu i charakteru działań szkoły w wyniku współpracy
ze środowiskiem rodzinnym dzieci upośledzonych umysłowo
w stopniu lekkim 279
3. Krytyczne spojrzenie na rezultaty współpracy szkoły specjalnej z rodziną
w procesie zaspokajania potrzeb rozwojowych dzieci
upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim 289
4. Postulaty dalszych badań naukowych w zakresie poznawania
i ulepszania warunków rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo
w stopniu lekkim 293

Zakończenie 301

Bibliografia 307
Literatura metodologiczna 307
Literatura przedmiotu 307
Literatura pomocnicza 312

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Aneksy 321

Aneks 1
Kwestionariusz wywiadu środowiskowego w rodzinie 321
Aneks 2
Narzędzie oceny poziomu zaspokajania potrzeb
bio-psycho-socjo-kulturalnego rozwoju dziecka w rodzinie 330
Aneks 3
Karta indywidualna dziecka 336
Aneks 4
Działalność szkoły specjalnej we wspieraniu
rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego swoich uczniów 338
Aneks 5
Kwestionariusz wywiadu z dyrektorem szkoły dotyczący zaspokajania
przez szkołę potrzeb bio-psycho-socjo-kulturalnego rozwoju dziecka
niepełnosprawnego intelektualnie i współdziałania szkoły z jego rodziną 346
Aneks 6
Dyspozycja do rozmowy z wychowawcą klasy 350
Aneks 7
Zestaw pytań do samooceny ucznia 351
Aneks 8
Propozycja planu pracy wychowawczo-społecznej z rodzicami 352
Aneks 9
Proponowany plan działania na terenie szkoły
– bezpośrednio ukierunkowany na dziecko – jako pomoc
w zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego 354
Aneks 10
Kwestionariusz ankiety skierowany do rodziców
na temat współpracy szkoły z rodziną 355
Aneks 11
Karta samooceny zachowania 357

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Wprowadzenie

W każdym społeczeństwie istnieją różnorodne siły społeczne, które warunkują rozwój biologiczny, psychiczny, społeczny i kulturalny dzieci i młodzieży. Jednak główny ciężar zaspokajania potrzeb tego rozwoju spoczywa i zawsze będzie spoczywał na dwóch podstawowych środowiskach wychowawczych: rodzinie i szkole. Odpowiedzialność za ten rozwój, a także podział obowiązków i zadań prowadzi do konieczności kształtowania możliwie harmonijnych i uregulowanych stosunków między tymi względnie autonomicznymi środowiskami. Szczególnie ważne wydaje się stworzenie między nimi takiego układu, aby zaistniały optymalne warunki do rozwoju dziecka – ucznia i jego osobistego dobra. Zagadnienie współpracy szkoły z rodzicami uczniów powinno być jednym z elementów planowania i organizacji szkolnego życia. Oznacza to, że rodzice i szkoła powinni na zasadzie partnerstwa na równi ponosić odpowiedzialność zarówno za edukację dziecka, jak i za jego rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny. Stwierdzenie to nie budzi w zasadzie zastrzeżeń i wątpliwości, jednak prowokuje do refleksji i zachęca do sformułowania kilku uzupełniających je uwag.

Pierwsza uwaga dotyczy środowiska rodzinnego i podkreśla duży udział, priorytet i kompetencje edukacyjno-wychowawcze rodziców, którzy mają naturalne i niezbywalne prawo do wychowania własnych dzieci. Od dawna jednak wiadomo, że funkcja opiekuńczo-wychowawcza rodziców nie zawsze wystarcza do zaspokojenia potrzeb rozwojowych ich dzieci. Uwaga ta dotyczy szczególnie rodziców o niskim poziomie intelektualnym, niewydolnych wychowawczo. W tych rodzinach większość błędów wychowawczych wynika często nie ze złej woli rodziców, lecz po prostu z ich niewiedzy. Część tych rodzin oczekuje wręcz pomocy od szkoły również w zakresie zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego ich dzieci.

Druga uwaga dotyczy środowiska szkolnego, a konkretnie gotowości nauczycieli do współpracy z rodzicami w zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego uczniów. Chodzi tu o rodzaj stosunków pomiędzy nauczycielami a rodzicami, który może być rozpatrywany w kategoriach partnerstwa rodziców i nauczycieli działających w interesie dziecka. Na duże znaczenie partnerstwa szkoły i rodziny zwrócił uwagę, między innymi Renzo Vianello, przewodniczący European Association for Special Education. Na europejskim forum dotyczącym kształcenia specjalnego w procesie przemian podkreślił on, że osoby z różnego rodzaju schorzeniami nie tylko wymagają pomocy nauczycieli

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

i fachowców, ale przede wszystkim potrzebują odpowiedniego środowiska zaspokajającego potrzeby ich rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego. Środowisko społeczne – według Vianello – jest bowiem wyznacznikiem działalności szkoły i rodziców wpływających na wychowanie i kształcenie swoich dzieci[1].

Jeśli odwołać się do literatury przedmiotu dotyczącej zagadnienia współpracy szkoły specjalnej z rodziną, można stwierdzić, że współpraca ta jest niezadowalająca. Działania wobec rodziny, jakie podejmują wychowawcy i nauczyciele, często mają charakter dorywczy, jednorazowy – nie są zatem systematycznie i planowo organizowane. Ponadto kadra pedagogiczna niekiedy nie ma wystarczającego przygotowania, aby możliwie wszechstronnie wspomagać rozwój dziecka upośledzonego umysłowo. Również organizacja pracy szkoły nie zawsze sprzyja przenoszeniu działań wychowawczych i doskonalących rozwój dziecka poza nią. Ponadto, jak twierdzi Waldemar Segiet, nauczyciele polscy, w porównaniu z nauczycielami na przykład amerykańskimi czy nauczycielami z państw Unii Europejskiej, wydają się mniej otwarci na współpracę z rodzicami w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka, nie wykazują również gotowości do takiej współpracy. Według autora, kontakty nauczycieli z rodzicami nie wychodzą poza klasyczną pomoc dziecku w odrabianiu zadań domowych[2].

Problemy współpracy rodziców i nauczycieli nabierają szczególnego znaczenia w kontekście nowych tendencji w szkolnictwie, wyrażanych często w takich hasłach, jak: podmiotowość rodziców w szkole, nowe role rodziców i nauczycieli w zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka, przezwyciężanie starych nawyków w kontaktach między rodzicami i nauczycielami, nowy postępowy model współpracy szkoły i rodziny ucznia. Wszystkie te postulaty, a także wiele innych związanych z wyzwaniami, jakie niesie ze sobą okres przemian edukacyjnych, utwierdzają mnie w przekonaniu, że teoretyczne i badawcze zainteresowania współpracą szkoły i rodziny w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim ciągle nie są do końca wykorzystane i właściwie zagospodarowane. Dlatego też współpraca szkoły i środowiska rodzinnego uczniów upośledzonych umysłowo wymaga szczegółowej analizy i diagnozy, a także krytycznego osądu i zarysowania konstruktywnego planu modyfikacji jej rozwoju.

Koncepcja, ku której się skłaniam, dotyczy weryfikacji poznawczej i oceny funkcjonowania środowisk rodzinnego i szkolnego rozpatrywanych w kontekście zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Konsekwencją takiej analizy i diagnozy jest ukazanie zależności między warunkami opiekuńczo-wychowawczymi

[1] Zob. J. Załóg, *Europejskie Forum „Kształcenie specjalne w procesie przemian", Lucener 30 VI–4 VII 1997*, „Szkoła Specjalna" 1998, nr 3, s. 180–181.

[2] Zob. W. Segiet, *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, „Książka i Wiedza", Poznań 1999, s. 161.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

w rodzinie i działaniami dydaktyczno-wychowawczymi i rewalidacyjno-terapeutycznymi w szkole a efektywnością pracy tych dwóch środowisk wychowawczych w zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dzieci. Kolejnym obszarem analizowanym w prezentowanych badaniach jest zakres i rodzaj obecnej współpracy między szkołą specjalną a rodziną dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim. Dane pochodzące z badań diagnostyczno-eksploracyjnych pozwolą ponadto na opracowanie propozycji zoptymalizowania współpracy między tymi dwoma środowiskami wychowawczymi, doskonaląc tym samym zaspokajanie potrzeb rozwojowych tych dzieci. Dążenie do doskonalenia współpracy między szkołą i rodziną ma na celu możliwie najlepszy rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny dziecka. Stąd też duże znaczenie ma tu weryfikacja i ocena funkcjonowania środowiska rodzinnego i szkolnego, rozpatrywanych w kontekście potrzeb rozwoju fizycznego, psychicznego, społecznego i kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim.

Niniejsza publikacja przedstawia propozycje optymalizacji współpracy szkoły specjalnej i rodziny w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim. Może być przydatna dla osób zarówno zawodowo zajmujących się wychowaniem i nauczaniem dzieci upośledzonych umysłowo, jak i przygotowujących się do takiej pracy. Przede wszystkim jednak może być przewodnikiem dla nauczycieli, którzy nie mają jeszcze dużego doświadczenia we współpracy z rodzicami dziecka upośledzonego umysłowo. Może być także użyteczna dla tych pedagogów, którzy nie są zadowoleni z dotychczasowych sposobów współdziałania z rodzicami, zwłaszcza mającymi obojętny lub negatywny stosunek do szkoły.

Myślę, że tematyka poruszana w niniejszej książce jest w pełni aktualna, a wnioski wypływające z badań mogą być pomocne w doskonaleniu współpracy szkoły i rodziny. Ma ona szczególne znaczenie w przypadku dziecka upośledzonego umysłowo, gdyż jego prawidłowy rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny jest uzależniony od warunków środowiskowych i wychowawczych.

***

Dziękuję gorąco recenzentowi książki – Panu Profesorowi Józefowi Baniakowi – za wnikliwe uwagi i cenne wskazówki.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Rozdział I

Podstawowe środowiska wychowawcze oraz ich współpraca w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci

1. Środowisko wychowawcze – jego podział i struktura

Każdy człowiek żyje w określonym środowisku. Zjawiska i procesy zachodzące w środowisku życia człowieka, a więc w rodzinie, w grupie rówieśniczej, w klasie szkolnej są czymś naturalnym i oczywistym. Dopiero głębsza refleksja nad ich uwarunkowaniami sprawia, że dostrzegamy potrzebę ich zbadania, poznania, opisania i oceny. Trafne oceny warunków środowiskowych stają się bowiem użyteczne dla wychowania jednostek i, jeżeli to konieczne, korygowania ich zachowania i postępowania. Ponadto poznawanie ludzi byłoby wręcz niemożliwe bez uprzedniego poznania warunków środowiskowych, w jakich żyją. Człowieka kształtuje bowiem cała rzeczywistość społeczna, kulturalna i przyrodnicza, w której on uczestniczy. Specyfiką środowiska wychowawczego jest to, że niezależnie od intencji wywiera ono wpływ wychowawczy na jednostkę, a wskutek tego wywołuje zmianę jej zachowania. Wpływy te nie zawsze są pożądane i zgodne z celami wychowania, gdyż szczególne składniki środowiska lub relacje między nimi mogą nie sprzyjać osiąganiu pozytywnych rezultatów.

Okoliczności te sugerują konieczność analizowania środowisk wychowawczych i podejmowania odpowiednich działań w planowej pracy wychowawczej. Spośród wielu typologii środowisk najwłaściwszy – przy rozpatrywaniu problematyki zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego człowieka – wydaje się podział na środowisko: naturalne, społeczne i kulturalne.

Społeczeństwo tworzy wiele środowisk, dla jednostki zaś najważniejszym z nich jest środowisko naturalne, do którego należy przede wszystkim rodzina. Według papieża Jana Pawła II, „rodzina jest szczególną wspólnotą osób, w której rodzice są złączeni ze sobą przymierzem małżeńskim”[1].

---

[1] Jan Paweł II, *Zachować duchowe i etyczne wartości rodzinnego życia – homilia, Bamenola, 12 sierpnia 1985*, za: T. Bilicki, *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II – na podstawie encyklik, adhortacji, wybranych listów i przemówień*, „Impuls”, Kraków 2000, s. 66.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Rodzina jest także podstawowym i pierwszym przejawem społecznego wymiaru osoby, kolebką życia i miłości, gdzie człowiek rodzi się i wzrasta. Zdaniem wielu pedagogów[2], to właśnie rodzina stanowi teren pierwszych doświadczeń społecznych dziecka, gdyż w domu rodzinnym powstaje grunt dla zaistnienia całokształtu interakcji emocjonalnych i wychowawczych. Rodzice niewątpliwie mają szansę obserwowania nie tylko zachowań, ale także skutków zachowania się dziecka. Rodzina ma zatem ogromne znaczenie dla jego rozwoju fizycznego, psychicznego, społecznego i kulturalnego.

Natomiast w ogólnospołecznym systemie kształcenia i wychowania dzieci kluczową rolę odgrywa szkoła. Jej wyjątkowe miejsce uzasadnia fakt, że swą działalność wychowawczą prowadzi w sposób intencjonalny i zorganizowany, a więc według programów uwzględniających społecznie ustalone cele wychowawcze, z pomocą kadry pedagogicznej i przy użyciu odpowiednio przystosowanej bazy.

Na terenie szkoły środowiskiem bezpośrednio i najsilniej oddziałującym na dziecko jest klasa szkolna, rozumiana jako grupa społeczna. Obecna w tej grupie szczególna więź społeczna jest rezultatem koleżeńskich i przyjacielskich stosunków nawiązujących się między uczniami[3].

Na zaspokajanie potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego jednostki, oprócz wymienionych środowisk, duży wpływ ma także środowisko kulturowe. Środowisko to obejmuje różne oddziałujące na jednostkę elementy społeczno-historycznego dorobku człowieka, tzn. dobra kultury materialnej i duchowej. Wytwory działalności ludzkiej składają się na cywilizację, tworząc prawo, moralność i obyczaje, stanowiąc tym samym nieodzowne elementy większości oddziaływań wychowawczych[4]. Wyróżnione powyżej środowiska: społeczne, naturalne i kulturowe nie istnieją w izolacji, ale są ze sobą silnie sprzężone. Każde z nich jest układem złożonym i ważnym czynnikiem determinującym rozwój jednostki. Tak więc środowisko stanowi skomplikowany splot oddziaływań świata zewnętrznego na człowieka, ale jest także przez niego przekształcane. Istnieje zatem wzajemne oddziaływanie człowieka i środowiska.

W procesie rozwoju dziecka decydującą rolę odgrywa wychowanie jako świadome, planowe i celowe oddziaływanie na jego psychikę. Wychowanie młodego pokolenia, rozumiane w najszerszym tego słowa znaczeniu, obejmuje wszelkie wpływy środowiska społecznego i kulturalnego kształtujące i rozwijające osobo-

---

[2] Zob. M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa 1986; M. Tyszkowa (red.), *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*, UAM, Poznań 1985.

[3] Zob. H. Sowińska, *Dynamika przemian klas szkolnych*, UAM, Poznań 1987.

[4] Zob. M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, PWN, Warszawa 1978; M. Stefanowska, *Odbiorcy kultury – deklaracje i rzeczywistość. Studium metodologiczne o weryfikacji danych*, PWN, Warszawa 1988; Z. Staszczak, *Obrzęd i obyczaj w rodzinach wiejskich Wielkopolski*, PWN, Warszawa 1985.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

wość wychowanka. W literaturze pedagogicznej słowo „wychowanie" jest definiowane bardzo różnie. Na przykład według papieża Jana Pawła II,

> wychowanie jest stawaniem się człowieka coraz bardziej człowiekiem, czyli troską o to, ażeby bardziej „był", a nie tylko więcej „miał". Bardziej i pełniej być człowiekiem to znaczy umieć „być" nie tylko „z drugimi", ale także „dla drugich". Wychowanie ma podstawowe znaczenie dla kształtowania stosunków międzyludzkich[5].

Jak podkreśla papież, w wyniku wychowania ludzie mają być wielcy w swym człowieczeństwie. Natomiast Bronisława Dymara pod pojęciem wychowania rozumie „wszelkie zamierzone oddziaływania na dziecko w rodzinie, podejmowane w określonym celu i w określonej sytuacji"[6].

Tak definiowane wychowanie – zdaniem autorki – prowadziłoby do poprawy postawy dziecka, a więc do pojawienia się i umocnienia nowych pozytywnych zachowań, zaniku zaś i usunięcia zachowań niewłaściwych. Całe wychowanie – kontynuuje autorka – można i powinno się pojmować jako przygotowanie i wprowadzenie do samowychowania[7]. Z kolei Krzysztof Kruszewski przyjmuje, że wychowanie oznacza zaspokajanie potrzeb rozwojowych, czyli pobudzanie i ukierunkowywanie rozwoju osoby ludzkiej[8]. W jaki sposób można pobudzać i ukierunkowywać rozwój człowieka? Helena Radlińska wskazuje, że odbywa się on w stosunku do procesów wzrostu jednostki, jej wrastania w środowisko społeczne i wprowadzania w wartości kultury[9]. Tak więc wychowanie, rozumiane jako zaspokajanie potrzeb rozwoju, dotyczy trzech sfer aktywności człowieka: biologicznej, psychospołecznej i kulturalnej. Te trzy sfery stanowią wzajemnie przenikającą się jedność, wymagają jednak zróżnicowanych oddziaływań wychowawczych. Owe odrębności wychowania wyrażają się w odmiennościach charakterystycznych dla rozwoju biologicznego, społecznego i kulturalnego.

Zaspokajanie potrzeb rozwoju biologicznego polega na pielęgnacji organizmu, wyrównywaniu lub kompensowaniu jego ewentualnych braków oraz pobudzaniu rozwoju. Dla pomyślnego przebiegu tego rozwoju konieczne jest stworzenie korzystnych warunków środowiskowych.

Troska o rozwój psychospołeczny ma na celu pomoc jednostce we włączaniu się w grupy społeczne, w stawaniu się ich członkiem, przyswajaniu ról społecznych oraz

---

[5] Jan Paweł II, *Bardziej „być dla drugich" – przemówienie Jana Pawła II wygłoszone w siedzibie UNESCO, Paryż, 2 czerwca 1980*, za: T. Bilicki, *Dziecko i wychowanie w pedagogii...*, *op. cit.*, s. 61.

[6] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie szkoły. Szkice o wychowaniu*, „Impuls", Kraków 1998, s. 104–105.

[7] Zob. *ibidem*, s. 105.

[8] Zob. K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania*, cz. 1: *Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1992, s. 286.

[9] Zob. H. Radlińska, *Pisma pedagogiczne*, t. 1: *Pedagogika społeczna*, „Ossolineum", Wrocław 1961, s. 325.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

norm i systemu wartości obowiązujących w społeczeństwie. Pomyślny przebieg tego rozwoju wymaga „sprzyjających sytuacji interpersonalnych i grupowych”[10].

Wspieranie rozwoju kulturalnego polega na: umożliwieniu jednostce poznania materialnego i duchowego dorobku ludzkości, wprowadzeniu jej w krąg wartości kulturowych i przekazywaniu jej zasad oraz norm moralnych. Poza tym dużą wagę przywiązuje się do bezpośredniego przekazywania dorobku kulturowego pokoleń, jak również do wyzwalania w dzieciach i młodzieży ciekawości i zainteresowania tym dorobkiem, czyli do ich uczestnictwa w kulturze oraz do własnej działalności kulturalnej.

Wychowanie jest więc procesem złożonym – obejmuje człowieka we wszystkich fazach jego życia i różnorodne formy oddziaływań na niego różnych środowisk. Na podstawie przedstawionej tu klasyfikacji można stwierdzić, że wychowanie odbywa się dwoma ściśle ze sobą powiązanymi torami: jako wywieranie bezpośredniego wpływu na osobę wychowywaną poprzez wspieranie jej w naturalnym i spontanicznym rozwoju oraz jako oddziaływanie na nią drogą świadomie podejmowanych zabiegów wychowawczych.

Podstawowymi środowiskami wychowawczymi, jak już wykazano, są rodzina i szkoła. Elastyczna współpraca między nimi w zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka może być określana jako współdziałanie, czyli działanie uzgodnione wzajemnie i wspólnie, realizowane w porozumieniu. *Słownik języka polskiego* podaje, że

> współdziałać to znaczy działać, pracować z kimś, pomagać komuś w jakiejś działalności, wywierać wpływ na coś, przyczyniać się do czegoś razem z innymi[11].

Sama jednak łączność z kimś nie przesądza jeszcze o przyczynianiu się do wspólnego dobra. Aby można było mówić o jej istnieniu, łączność ta musi być wykorzystana tak, żeby wewnątrz danej rzeczy kooperacja pozytywna przeważała nad negatywną. Poza tym istotne jest, aby w stosunkach, w których uczestniczą ludzie, zachodziły okoliczności, w których chcą oni uczestniczyć, współdziałać i świadczyć na rzecz całości. U ludzi współdziałających ze sobą musi więc wystąpić motywacja do działania na rzecz dobra wspólnego, a także gotowość, która wyraża się w ich uczestnictwie w działaniu. Gdy zatem określona grupa ludzi chce współdziałać, to znaczy że z tych czy innych względów, mniej czy bardziej świadomie, w warunkach mniej czy bardziej zorganizowanych pomaga sobie nawzajem. Poza tym aby współpraca zespołów układała się pomyślnie, należy zadbać, aby całości tych działań przyświecał jakiś cel oraz by zespół był zgrany. Tylko wówczas bowiem współdziałanie jest właściwe, gdy cel jest wspólny, czyli gdy cel dla jednego jest także celem dla drugiego. Nieskuteczny jest natomiast taki czyn, który ani nie osiąga celu, ani nie umożliwia, nie ułatwia jego osiągnięcia, czyli nie przybliża do

[10] Zob. H. Radlińska, *Pisma pedagogiczne...*, *op. cit.*, s. 326.

[11] M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1978, s. 768.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

celu. Skłaniam się zatem ku hipotezie, że współdziałanie rodziców i szkoły, a więc aktywność tych środowisk i ich konkretne działanie nie pozostaje bez znaczenia dla zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka.

2. Współpraca szkoły i rodziny we wspomaganiu rozwoju dzieci

Rodzina i szkoła stanowią dwa podstawowe środowiska wychowawcze, mające decydujący wpływ na zaspokajanie potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego młodego pokolenia. Wpływ ten jest korzystny tylko wówczas, gdy te dwa środowiska są skłonne do współpracy, takiej, w której nauczyciele i rodzice utrzymują ze sobą częste i bliskie kontakty, mające na celu zarówno wzajemne wspomaganie się, jak i dobro dziecka.

Problem współdziałania szkoły i rodziny w procesie edukacji szkolnej uczniów, a także wspomagania rodziny w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci nie jest zagadnieniem nowym. Już bowiem w latach trzydziestych XX wieku – według Marii Grzegorzewskiej[12] – zarówno w Polsce, jak i za granicą wiele publikacji poświęcono współpracy szkoły z rodziną. W różnych krajach powstawały czasopisma specjalne, a o doniosłości zagadnienia świadczyło powołanie Międzynarodowej Federacji Współpracy Szkoły z Domem. Podjęto wówczas pewne próby rozwiązań praktycznych, jak na przykład ułożenie regulaminu, który określałby technikę porozumiewania się szkoły z rodzicami. Niestety, miał on dotyczyć głównie kwestii komunikowania rodzicom uwag o dzieciach bądź świadczenia przez nich pomocy materialnej na rzecz szkoły. Taka formuła nie zyskała poparcia M. Grzegorzewskiej, która uważała, że

> taka współpraca buduje zrąb swój na niewłaściwych zupełnie podstawach, rozwijając pewne jej formy, a nie wnikając w treść istotną – nie rozumiejąc należycie, na czym wartość winna polegać. Nie jest to współpraca szkoły z domem, lecz czcza tylko jej forma. Szkoła nadal pozostaje jeszcze niedostępnym mentorem, czasem udzielającym łaskawie rady[13].

Według M. Grzegorzewskiej,

> nauczyciel dziecka upośledzonego powinien nie tylko być związany z jego życiem, ale także powinien być w nurcie tego życia pogrążony[14].

---

[12] Zob. M. Grzegorzewska, *Wybór pism*, IWZZ, Warszawa 1989, s. 40; por. E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska – pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, WSPS, Warszawa 1985.

[13] E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska*..., *op. cit.*, s. 45.

[14] *Ibidem*, s. 52.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Stąd wniosek, że nauczyciel szkoły specjalnej powinien dobrze poznać środowisko rodzinne swoich uczniów, ocenić je, zrozumieć jego wpływ i dopiero na tej podstawie tworzyć program swojej pracy.

Problem wzajemnych stosunków między tymi dwoma podstawowymi środowiskami, w ramach których kształtuje się młode pokolenie – szkołą i domem – wydaje się zatem kluczowym zagadnieniem dla procesu kształcenia i wychowania dzieci, a także dla zaspokajania potrzeb ich rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego. Teoretycy i praktycy wychowania są w zasadzie zgodni co do tego, że o powodzeniu szkolnym dziecka, o jego prawidłowym rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnym w dużym stopniu decyduje harmonijne współdziałanie szkoły i rodziny. Jednolitość celów wychowania oraz metod ich realizacji w rodzinie i w szkole jest koniecznym warunkiem efektywnego współdziałania rodziców i nauczycieli. Nie mogą dwie grupy społeczne dobrze współpracować w zakresie edukacji i stwarzania warunków pomyślnego rozwoju dzieci i młodzieży, jeżeli cele tej współpracy bądź nawet metody pracy wychowawczej różnią się zasadniczo. Wydawać by się mogło, że nie ma powodów do obaw, jeśli idzie o integrację poczynań obu tych środowisk, gdyż główne cele kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży – w środowisku rodzinnym i szkolnym – są w zasadzie wspólne. Zarówno jedno, jak i drugie środowisko troszczy się o prawidłowy rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny dziecka. Oczywiście, stwierdzenie to może dotyczyć większości rodziców i nauczycieli, ale, niestety, nie całych populacji, ponieważ w każdej grupie społecznej zazwyczaj pewien procent jej członków rozumie określone warunki rozwoju i edukacji dzieci i młodzieży w sposób tylko dla siebie charakterystyczny i tylko przez siebie akceptowany[15]. M. Łobocki uważa, że

> na drodze do rzetelnej współpracy wyrosło sporo różnorodnych przeszkód i barier utrudniających zbudowanie jednolitego frontu wychowania. Bariery te można skutecznie pokonać przy obustronnym wysiłku, pełnym wzajemnym zrozumieniu. Dopóki bowiem stosunkom między rodzicami i szkołą towarzyszyć będzie atmosfera wzajemnych pretensji, żalów i oskarżeń, właściwie pojęta współpraca nie będzie w ogóle możliwa[16].

Najbardziej niekorzystne dla prawidłowego zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka są sytuacje, kiedy między nauczycielami a rodzicami występują konflikty. Wówczas ma miejsce wyraźna dysharmonia oddziaływań, której ofiarą jest zazwyczaj dziecko. Maria Tyszkowa stwierdza, że „uczeń, widząc, iż rodzina i szkoła działają zgodnie, z większą powagą traktuje zalecenia i uwagi nauczyciela”[17].

---

[15] Zob. R. Meighan, *Socjologia edukacji*, tłum. E. Kiszkurno-Koziej, Z. Knusten, P. Kwieciński, UMK, Toruń 1993, s. 53–68.

[16] M. Łobocki, *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, WSiP, Warszawa 1992, s. 7.

[17] M. Tyszkowa, *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*, PWN, Warszawa 1964, s. 159.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Wydaje się, że nadal można mówić o niedomaganiach w zakresie współpracy między szkołą i rodziną. Charakter owej współpracy jest raczej instrumentalny i ogranicza się do kontaktów okazjonalnych – bądź do różnych doraźnych form pomocy materialno-usługowej świadczonych na rzecz szkoły przez rodziców, bądź do przekazywania przez nauczycieli informacji o wynikach nauczania. Halina Borzyszkowska, mając to na uwadze, pisze:

> jeśli chodzi o współpracę szkoły z domem, to jest ona konieczna nie tylko ze względu na wzajemne informowanie się o dziecku, na niezbędną dla jego wychowania znajomość środowiska rodzinnego oraz fizycznych i psychicznych cech, ale także na konieczność wręcz wychowania domu przez szkołę. Organizowanie współpracy leży w interesie nie tylko szkoły, ale również rodziców, jednakże szkoła jest centrum koordynującym i odgrywa w niej dominującą rolę. Szkoła, przystępując do organizowania współdziałania z domem, musi uświadomić sobie, że nie może być ono okazjonalne, lecz zaplanowane i systematycznie realizowane[18].

Jeżeli mówimy o współdziałaniu szkoły i rodziny oraz o jego niezadowalającym przebiegu, to należy uświadomić sobie rolę szkoły w tym wzajemnym wspomaganiu się, a głównie to, że właśnie nauczyciele powinni stworzyć ku temu bardziej sprzyjające warunki. Zdaniem Anny Radziwiłł,

> dlatego nie należy traktować problemu współpracy szkoły z domem czysto utylitarnie, jako pomocy dla szkoły czy ewentualnie – pomocy dla domu, lecz jako bardzo ważny element działań szkoły, która rzeczywiście powinna być czynnikiem w dużej mierze odpowiedzialnym za wychowanie młodego pokolenia[19].

Nauczyciel zatem musi znać warunki i sytuację panującą w domu rodzinnym swego ucznia, aby móc właściwie na niego oddziaływać. Jednocześnie powinien on być w stałym kontakcie z domem rodzinnym i wspólnie z rodzicami opracowywać sposoby i metody prowadzące do jednakowego oddziaływania, a mające na celu zaspokajanie potrzeb rozwojowych dziecka.

Stosunek rodziny do szkoły bywa różny – często uwarunkowany jest przez typy więzi, jakie łączą rodziców z dzieckiem. Stąd zrozumiała wydaje się duża subiektywność w ocenianiu dzieci przez rodziców w sferze zarówno możliwości, osiągnięć, jak i zachowania. Rodzice mają często nieadekwatny obraz szkoły, ukształtowany na ogół przez subiektywne relacje dzieci o swoich przeżyciach szkolnych. Są to trudności i niepowodzenia, które albo są odbierane przez rodziców w aspekcie krytycznym wobec szkoły i nauczycieli, albo wywołują u dzieci niezadowolenie. Obydwie reakcje mają charakter spontaniczny, żywiołowy, dla-

[18] H. Borzyszkowska, *Współpraca szkoły z domem rodzinnym*, PZWS, Warszawa 1981, s. 318–319; por. A. Rosnowska, *Współpraca wychowawcza szkoły z rodzicami w klasie I–VIII*, WSiP, Warszawa 1988.

[19] A. Radziwiłł, *O współdziałaniu między szkołą a domem*, WSiP, Warszawa 1975, s. 7–8.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

tego ani nie wzbogacają wiedzy rodziców o dziecku, jego możliwościach i brakach, ani nie pomagają mu w rozwiązywaniu trudnych dla niego problemów. Na taką sytuację duży wpływ ma też okazjonalność bezpośrednich kontaktów rodziców ze szkołą. Unikanie kontaktów ze szkołą może być spowodowane różnie motywowanym zniechęceniem do niej. Część rodziców traktuje bowiem szkołę jako instytucję, która ma ich zastąpić w wychowaniu dziecka. Poza tym brak zaufania do szkoły, niespełnione oczekiwania związane z osiągnięciami szkolnymi dziecka nie sprzyjają przełamaniu dystansu i niechęci często występujących między nauczycielami a rodzicami.

W świetle tego przeglądu stosunków zachodzących między szkołą a rodziną współpraca szkoły i rodziny rysuje się obecnie raczej pesymistycznie. Można też odnieść wrażenie, że dom rodzinny i szkoła są dwoma nieznanymi sobie miejscami, w których przebywa młody człowiek. Dlatego też, mając na uwadze korzystny rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny dziecka, należałoby podjąć działania zmierzające do daleko idącej współpracy szkoły i rodzin. Przejawiać się ona powinna w częstym odwiedzaniu szkoły przez rodziców, w ich udziale w życiu szkoły, czy też we współorganizowaniu uroczystości szkolnych. Najkorzystniejsza wydaje się taka sytuacja, gdy rodzice od początku nauki szkolnej dziecka są w stałym kontakcie z nauczycielem. Dzielą się z nim swoimi uwagami o dziecku, dążą do porozumienia w sprawie jednolitego postępowania z dzieckiem.

Powyższe spostrzeżenia można poprzeć wynikami badań. Ich celem było nie tylko przeanalizowanie stopnia integracji środowiska rodzinnego i szkolnego w procesie wychowania dzieci, ale także naukowe określenie praktycznych możliwości efektywnej współpracy rodziców z nauczycielami.

Przeprowadzone przez Edmunda Trempałę badania nad próbą integracji podstawowych środowisk wychowawczych w aspekcie pracy pedagogicznej szkoły przyniosły wiele interesujących wniosków. Według badacza,

> podjęta próba uświadamiania rodziców zespołowo i indywidualnie wpłynęła korzystnie na organizację życia rodzinnego, naukę i zachowanie uczniów. Dzieci zaczęły uczęszczać do szkoły regularnie, zmalała liczba spóźnień, coraz mniej uczniów przychodziło na lekcje z nieodrobionymi zadaniami domowymi. Dzieciom zaczęto w domu organizować własny kąt do pracy domowej. Uczniowie odrabiali zadania w godzinach stałych – zaproponowanych przez szkołę[20].

Owe pozytywne wyniki zostały osiągnięte w ściśle określonych warunkach eksperymentalnych. Główne założenia tego eksperymentu były następujące: powołanie środowiskowych rad wychowania kierujących procesem integracji środowisk wychowawczych wokół szkoły oraz ustalenie i przestrzeganie odpowiedniego

[20] E. Trempała, *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły*, BTN, Bydgoszcz 1969, s. 101; zob. E. Trempała, *Wychowanie zintegrowane w środowsku szkoły*, WSiP, Warszawa 1976.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

czasu na odrabianie zadań domowych. W ramach eksperymentu wypracowano również system odwiedzania domów rodzinnych młodzieży, rozwinięto poradnictwo indywidualne dla rodziców i osób z otoczenia dziecka, stworzono system pedagogizacji środowiska pozaszkolnego, uruchomiono „pogotowie lekcyjne" oraz podjęto wiele innych przedsięwzięć mających na celu efektywne wychowanie i kształcenie dzieci, jak również owocną współpracę rodziców i nauczycieli.

W ocenie Franciszka Kowalewskiego formy, zakres i stopień udziału (aktywizacja) rodziców w realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły zależą od spełnienia przez nią określonych warunków:

a) szkoła musi organizować dużo różnych form pracy w różnych dziedzinach życia szkolnego, aby każdy rodzic mógł dostrzec swą przydatność w ich realizacji;
b) szkoła musi proponować rodzicom konkretny udział w realizacji określonych zadań;
c) szkoła musi dawać rodzicom satysfakcję z udziału w pracy szkoły[21].

Ponadto pomyślna współpraca szkoły z domem rodzinnym – zdaniem tego autora – zależy od sprawnego przepływu informacji między tymi dwoma podstawowymi środowiskami życia uczniów, ważnymi dla ich opieki, wychowania i rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego.

Druga płaszczyzna współpracy szkoły z domem – kontynuuje F. Kowalewski – to wzajemne świadczenie usług (dwubiegunowość), które obejmuje z jednej strony wspomaganie rodziny w jej wysiłkach wychowawczych, z drugiej zaś – pomoc szkole w jej różnorodnych poczynaniach. Do głównych rodzajów usług, jakie szkoła mogłaby świadczyć na rzecz rodziny, można zaliczyć:

– poradnictwo w kwestii organizacji życia rodzinnego, zwłaszcza zaś wynikających z tej organizacji warunków życia uczniów w domu;
– dostarczanie rodzinom wzorów kultury życia rodzinnego;
– objęcie uczniów opieką podczas nieobecności ich rodziców w domu;
– organizowanie pomocy materialnej rodzinom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej[22].

Natomiast repertuar świadczeń domu rodzinnego na rzecz szkoły obejmuje uczestnictwo w wykonywaniu zadań szkoły.

Trzecia płaszczyzna tej współpracy – jak podaje dalej F. Kowalewski – obejmuje wzajemne uzgadnianie stanowisk lub punktów widzenia w ważnych kwestiach. Przy omawianiu spraw wychowawczych należy bezwzględnie wystrzegać się jednostronnych sądów i krytycznych uwag pod adresem uczniów (dwupodmiotowość). Wzajemne zobowiązania obu stron do przestrzegania tych uzgodnień powinny obejmować:

---

[21] Zob. F. Kowalewski, *Wychowawcza i społeczna działalność szkoły w środowisku*, PWN, Warszawa 1976, s. 28.

[22] *Ibidem*, s. 122.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

– system wzmocnień (nagród, kar) oraz zasady ich stosowania wobec dzieci,
– zróżnicowanie postępowania i wymagań wobec dzieci ze względu na ich odmienności psychofizyczne,
– kontrolę wymagań w zakresie zachowań społeczno-moralnych przewidzianych dla danego poziomu rozwoju uczniów,
– wybór i udostępnianie uczniom wartości kulturowych,
– organizację życia uczniów w domu i w szkole.

Każda z powyżej wymienionych dziedzin współpracy szkoły z domem rodzinnym wymaga dopracowania i udoskonalenia, co pozwoli rodzicom znaleźć najbardziej dogodną dla nich formę kontaktów ze szkołą. Bogactwo i atrakcyjność tych form będą podnosiły poziom motywacji rodziców do podejmowania i systematycznego utrzymywania kontaktów ze szkołą.

Według F. Kowalewskiego, mówiąc o współpracy szkoły z domem rodzinnym uczniów, należy mieć na uwadze również sytuację odwrotną, a więc kontakty szkoły z domem. Wśród podstawowych form kontaktów szkoły z domem rodzinnym (i odwrotnie) wymienia on:

a) wzajemne odwiedzanie się, tj. wizyty wychowawców w domach swych uczniów oraz hospitowanie przez rodziców różnych dziedzin i form pracy szkoły;
b) wywiadówki;
c) specjalne zebrania rodziców;
d) dzienniczek ucznia;
e) korespondencję;
f) wszelkie formy doraźnych kontaktów rodziców ze szkołą[23].

Wychowawcze wizyty w domach uczniów powinny służyć – zdaniem wielu badaczy tego problemu – rozpoznawaniu warunków życia uczniów w domach oraz czynników determinujących te warunki. Potrzeba posiadania takich informacji jest oczywista, gdyż stanowią one podstawę konkretyzacji tych celów pracy szkoły, które odnoszą się do owych warunków, a także doboru właściwych sposobów ich realizacji. Jednak treściowo wizyty domowe mogą być znacznie bogatsze. Gdyby sklasyfikować je pod tym względem, to – według F. Kowalewskiego – dałoby się wyróżnić takie ich rodzaje: wizyty zapoznawcze, rozpoznawcze, lustracyjne, kontrolne, interwencyjne oraz doradczo-towarzyskie. Każdy z wymienionych tu typów wizyt będzie pełnić nieco odmienną funkcję w systemie informacyjnych kontaktów szkoły z rodziną. I tak – funkcja zapoznawcza polega głównie na bliższym przedstawieniu się sobie szkoły (reprezentowanej przez wychowawcę) i rodziny (reprezentowanej z reguły przez oboje lub jednego z rodziców). Celem drugiego typu wizyty jest rozpoznanie warunków bytowania rodziny, poziomu organizacji życia rodzinnego, stosunków wewnątrzrodzinnych, a także postaw rodzicielskich, poziomu wiedzy pedagogicznej rodziców, a to wszystko ze względ-

[23] Zob. F. Kowalewski, *Wychowawcza i społeczna działalność...*, *op. cit*., s. 140.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

du na potrzebę rozpoznania i oceny warunków życia uczniów, determinanty tych warunków i możliwości ich zmiany. Wizyty kontrolne sprawdzają stopień wywiązywania się rodziców z uzgodnionych zobowiązań, natomiast interwencyjne odbywają się na ogół wówczas, gdy wystąpi jakieś zagrożenie. Wizyty doradczo-towarzyskie mają na celu poradnictwo pedagogiczne[24].

Choć poszczególne rodzaje wizyt domowych służą różnym celom doraźnym, to w ostatecznym rozrachunku wszystkie powinny prowadzić do ukształtowania możliwie najkorzystniejszych warunków do zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego ucznia w domu rodzinnym.

Omawiając rodzaje wizyt nauczyciela w domu rodzinnym – zdaniem F. Kowalewskiego – należy także zwrócić uwagę na kilka spraw, które mogą mieć znaczenie dla rozwoju tej formy kontaktów szkoły z rodzicami:

– po pierwsze, oficjalne wizyty wychowawców w domu rodzinnym powinny być odzwierciedleniem planu pracy wychowawczej szkoły i jako takie podane do wiadomości rodziców;
– po drugie, każda wizyta powinna być poprzedzona propozycją jej złożenia, uzgodnieniem terminu oraz podaniem informacji o jej celu[25].

Analizując ten problem, Karol Kotłowski stwierdza, że zanim rozpocznie się rozmowę z rodzicami należy wzbudzić ich zaufanie i przekonać o tym, że jest się przyjacielem ich dzieci. Zaufania takiego nie można zdobyć drogą słownych zapewnień, ale odpowiednią postawa, tzn. wykazaniem zainteresowania warunkami życia ucznia, jego kłopotami i chęcią udzielenia pomocy[26].

Troszczącemu się o zaspokajanie potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka nauczycielowi wizyty domowe przynoszą najwięcej korzyści, gdyż dają mu możliwość dokonania różnych spostrzeżeń dotyczących warunków egzystencji dziecka w domu.

Inną formą współpracy szkoły i rodziny są zebrania organizowane przez szkołę. K. Kotłowski wymienia następujące typy takich zebrań:

a) ogólne, organizowane dla wszystkich rodziców,
b) klasowa – wywiadówka,
c) indywidualne spotkania wychowawcze z rodzicami.

Na ogólnych zebraniach rodziców z udziałem dyrekcji szkoły należy – zdaniem autora – przedstawić plan pracy wychowawczej oraz program współpracy szkoły z domem i rodzicami. Rodzice powinni mieć możność wypowiadania się na temat poruszanych spraw, wnosić poprawki i uzupełnienia, składać deklaracje pomocy. Na tych zebraniach wskazane byłoby również przekazanie rodzicom

[24] Zob. *ibidem*, s. 124.
[25] Zob. *ibidem*, s. 126.
[26] Zob. K. Kotłowski, *O pedagogicznym kształceniu rodziców*, PZWS, Warszawa 1968, s. 132; por. A. Nowak, *Spotkania z rodzicami. Jak uatrakcyjnić tradycyjną wywiadówkę*, „C&P", Poznań 2000.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

pewnych materiałów, np. rocznego kalendarza imprez szkolnych lub harmonogramu stałych zajęć, które pozwolą im zorientować się w życiu szkoły.

Zebrania klasowe (wywiadówki) gromadzą rodziców dzieci uczęszczających tylko do jednej klasy. Są one mniej liczne i tym samym dają możliwość poruszania problemów interesujących wszystkich rodziców, są także okazją do poufnej rozmowy rodzica z nauczycielem. Takie indywidualne kontakty nauczyciel – rodzice nie powinny się kończyć na wywiadówkach, ale – jak podkreślają znawcy problemu – powinny zdarzać się przy różnych okazjach na terenie szkoły i w domu rodzinnym dziecka[27]. Współdziałanie szkoły i domu rodzinnego zakłada między innymi konieczność uruchomienia różnych kanałów porozumiewania się między nauczycielami a rodzicami.

Podstawą utrzymywania kontaktów informacyjnych z rodzicami jest – zdaniem F. Kowalewskiego – wzajemna komunikacja. Prawidłowo komunikując się ze sobą, osiągamy obustronne zrozumienie, uczymy się wyrażać siebie, wywierać wpływ, rozwiązywać problemy, a ponadto udzielamy informacji. Komunikacja to skomplikowany i złożony proces. Wymaga świadomej kontroli tego, co i jak przekazujemy oraz sprawdzenia, jak odbiorca rozumie nasz komunikat. Skuteczna komunikacja występuje zatem wtedy, gdy nasz rozmówca odbiera treść komunikatu zgodnie z naszą intencją. F. Kowalewski uważa, że podstawą komunikacji w szkole może być dzienniczek ucznia i korespondencja, jednak:

a) dzienniczek ucznia powinien służyć informacjom nie tylko o negatywnych zachowaniach ucznia w szkole, lecz także o jego zachowaniach pozytywnych;
b) dzienniczek powinien służyć również rodzicom do przekazywania wychowawcom informacji o zachowaniach ucznia w domu[28].

Anna Radziwiłł wyraża pogląd, że jeśli szkoła ma rzeczywiście spełniać ważną rolę w wychowaniu i kształceniu młodego pokolenia, to musi wpływać na sposoby wychowania domowego, a przynajmniej dokładnie je znać. Szkoła, co prawda, nie może organizować warunków życiowych ucznia, ale może – według tej autorki – wpływać na nie, choćby pośrednio, właśnie przez wyżej wymienione kontakty z rodzicami[29]. Z kolei Helena Izdebska dodaje, że chcąc nawiązać dialog ze środowiskiem rodzinnym, trzeba orientować się w ogólnej typologii rodzin, poznać ich problemy, kłopoty wychowawcze i ich przyczyny[30]. Ścisła współpraca szkoły z domem jest bowiem jednym z warunków zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka.

Rola nauczyciela szkoły specjalnej wydaje się w tej dziedzinie jeszcze większa. Nauczyciel ten, chcąc pomóc dziecku upośledzonemu w jego rozwoju

---

[27] Zob. K. Kotłowski, *O pedagogicznym...*, *op. cit.*, s. 94.
[28] Zob. F. Kowalewski, *Wychowawcza i społeczna działalność...*, *op. cit.*, s. 140.
[29] Zob. A. Radziwiłł, *O współdziałaniu...*, *op. cit.*, s. 6.
[30] Zob. H. Izdebska, *Aby szkoła dała się lubić*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1975, s. 169.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

bio-psycho-socjo-kulturalnym, musi pracować zarówno z uczniem, jak i z jego rodzicami w znacznie większym zakresie, niż to czynią nauczyciele szkół masowych. Praca ta jest konieczna chociażby z tego względu, że błędy pedagogiczne popełniane przez rodziców w stosunku do dziecka upośledzonego umysłowo oraz ich zaniedbania w wypełnianiu rodzicielskich obowiązków są częstsze i o wiele groźniejsze w skutkach niż w przypadku dzieci w normie intelektualnej. Zdaniem Haliny Borzyszkowskiej, współpraca szkoły specjalnej z domem rodzinnym nie może mieć charakteru doraźnego, nie może ograniczać się tylko do wzajemnego informowania się o dziecku, o jego zachowaniu i postępach w nauce, lecz powinna obejmować cały rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny dziecka i wszystkie potrzeby jego rodziców jako pierwszych wychowawców oraz możliwości szkoły[31]. Autorka ta – na podstawie badań eksperymentalnych – wykazała, że systematyczna współpraca nauczycieli z rodzicami uczniów wpływa nie tylko na poprawę sytuacji dziecka umysłowo upośledzonego w rodzinie, ale także na polepszenie pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole.

Uważa się zatem, że współpraca szkoły z domem rodzinnym to istotne zadanie szkoły. Konieczne jest informowanie rodziców, w jaki sposób mogą przyczynić się do stwarzania korzystniejszych warunków do zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego swojego dziecka. W ramach współpracy szkoły z domem należy zwrócić uwagę szczególnie na to, aby rodzice rozumieli istotę upośledzenia swojego dziecka i umieli wspierać jego rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny.

W przeprowadzonej analizie środowisk wychowawczych wzięto pod uwagę te, które mają istotne znaczenie dla poruszanej tematyki. Wszystkie omówione tu środowiska wychowawcze dostarczają jednostce przeżyć i sytuacji tak bardzo potrzebnych dla kształtowania się jej osobowości, zachowań społecznie oczekiwanych i rozwoju kulturalnego. Wymienione i analizowane środowiska wychowawcze stanowią źródło doświadczeń społecznych i kulturalnych również dla dzieci upośledzonych umysłowo.

3. Współpraca rodziców i nauczycieli we wspomaganiu rozwoju dzieci

Przedmiotem analizy w poprzednim rozdziale była kwestia współdziałania nauczycieli z rodzicami w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka. Wydaje się, że omówienie tego problemu byłoby niepełne, gdyby nie ukazano go również z punktu widzenia samych rodziców. Dlatego też niniejszy rozdział zosta-

[31] Zob. H. Borzyszkowska, *Współpraca szkoły specjalnej z domem rodzinnym. Z badań eksperymentalnych szkoły podstawowej specjalnej dla umysłowo upośledzonych*, PZWS, Warszawa 1971, s. 9.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

nie poświęcony analizie wybranej literatury przedmiotu zajmującej się partnerstwem rodziców i nauczycieli, zwłaszcza w odniesieniu do dbania o rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny dzieci.

Jak już wspomniano, każda działalność społeczna i wychowawcza, jeżeli ma ukształtować rozwój jednostki zgodnie z zamierzeniami wychowujących i oczekiwaniami społecznymi, wymaga świadomego planowania i współpracy odpowiedzialnych za nią środowisk. Dlatego też współczesna szkoła dla optymalnego funkcjonowania w tym zakresie stara się pozyskać różnorodnych sojuszników z zewnątrz. Powszechnie uważa się, że efektywność pracy wychowawczej szkoły, a także zaspokajanie potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka zależy od poznania jego osobowości oraz środowiska i warunków jego życia. Stąd w pracy wychowawczej szkoły konieczny jest udział jego rodziców. Zatem aby wysiłki rodziców i nauczycieli zaowocowały jak najlepszym przygotowaniem dziecka do dorosłego życia, niezbędne jest uczestnictwo nauczycieli w procesie wychowania, a rodziców w procesie nauczania[32]. Zdaniem Krzysztofa Jakubiaka, współpraca ta najkorzystniej układa się wówczas, gdy rodzice biorą czynny udział w życiu szkoły, a dla nauczycieli stają się partnerami. Rodzice wspólnie z nauczycielami rozważają i kształtują programy dydaktyczno-wychowawcze, uczestniczą w strategii rozwoju dziecka oraz dzielą się z nimi odpowiedzialnością za jego sukcesy i niepowodzenia szkolne[33].

Wychowanie młodego pokolenia ma polegać na wzajemnym wspomaganiu i uzupełnianiu się domu rodzinnego i szkoły. Stanisław Rogala uważa, że szkoła powinna być dla domu rodzinnego nie tylko instytucją kształcącą dziecko, ale także światłym przyjacielem, wyjaśniającym warunki rozwoju dziecka, przewodnikiem po metodzie jego wychowania, jak również życzliwym informatorem i doradcą[34].

Współpraca rodziców i nauczycieli może przybierać różne formy. Najczęściej wyróżnia się dwie zasadnicze: spotknia indywidualne – czyli bezpośrednie, do których zalicza się indywidualne rozmowy rodziców z nauczycielami, wywiadówki oraz spotkania zbiorowe, takie jak zebrania rodziców i nauczycieli całej szkoły czy spotkania Rady Rodziców. Stanisław Kawula uważa, że partnerstwo wychowawcze rodziny i szkoły może przybrać następujące formy:

---

[32] Zob. A. Florek, *Warsztaty „Rodzice i nauczyciele – płaszczyzny współpracy dla rodziców oraz nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych"* [w:] M. Mendel (red.), *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*, „Adam Marszałek", Toruń 2000, s. 47.

[33] Zob. K. Jakubiak, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, WSP, Bydgoszcz 1997, s. 214.

[34] Zob. S. Rogala, *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, PWN, Warszawa 1989, s. 23.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

1) partycypacji (współudziału, współpracy, współdziałania);
2) przystosowania (akomodacji);
3) inercji (bierności, obojętności);
4) opozycji (odrzucenia, sprzeczności interesów, konfliktu)[35].

Jak wynika z powyższego wykazu, ogólne i wychowawcze funkcjonowanie rodziny może być w pewnych zakresach zgodne z elementami systemu wychowawczego szkoły, ale może również zachodzić zjawisko wrogości i sprzeczności interesów między tymi środowiskami. Najkorzystniejszym wychowawczo rodzajem powiązań między systemem wychowawczym szkoły i rodziny jest – zdaniem S. Kawuli – partycypacja w działaniach, która oznacza partnersko-inspiracyjną postawę rodziców wobec szkoły.

W przedstawionej hierarchii niższą pozycję zajmuje przystosowawcze, akomodacyjne powiązanie działalności opiekuńczo-wychowawczej rodziny ze szkołą. Oznacza to, że określa ona również niższy jakościowo charakter powiązań wychowawczych i opiekuńczych obu elementów. Jak twierdzi S. Kawula, polegają one na pozytywnym ustosunkowaniu się rodziców do wymagań szkoły, ale jednocześnie ograniczają się wyłącznie do tych zachowań[36]. Cechą wyróżniającą ten rodzaj stosunków opiekuńczo-wychowawczych rodziny i szkoły jest jednokierunkowość inicjowania działalności, to znaczy od szkoły w kierunku rodziny. Akomodacja między rodziną a szkołą polega zatem głównie na wypełnianiu przez rodziców poleceń dyrekcji szkoły i wychowawców.

Stosunek rodziny do systemu wychowawczego szkoły może przybrać również postać zachowań obojętnych. S. Kawula uważa, że rodzice często zachowują się obojętnie lub biernie w określonych przypadkach, zwłaszcza gdy szkoła zaprasza ich na dodatkowe spotkania. Inicjatywy stymulujące bio-psycho-socjo-kulturalny rozwój dziecka idą więc tylko w jednym kierunku, tj. od szkoły do rodziny. Poza tym nie spotykają się one z akceptacją rodziców, są przez nich jakby ignorowane i niedostrzegane, nie wywołują też w nich pozytywnego odzewu.

Według S. Kawuli, najbardziej niekorzystna dla wychowania, w tym dla zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dzieci i młodzieży, jest opozycja między rodziną a szkołą. Na podanej skali pomiaru zajmuje ona najniższe miejsce i odnosi się wyraźnie do szkodliwych postaw wychowawczych części rodziców, a postawy te często graniczą wręcz z formami patologii opiekuńczo-wychowawczej. To wyraźnie opozycyjne nastawienie rodziców do zadań szkoły stanowi z reguły przeszkodę uniemożliwiającą nawiązanie dialogu wychowawczego szkoły z domem dziecka. Jego występowanie, w niewielkim nawet za-

[35] Zob. S. Kawula, *Zagadnienia integracji oddziaływań wychowawczych szkoły i rodziny* [w:] *idem*, *Studia z pedagogiki społecznej*, WSP, Olsztyn 1996, s. 152; por. S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, „Adam Marszałek", Toruń 2000.

[36] Zob. S. Kawula, *Zagadnienia integracji...*, *op. cit.*, s. 152.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

kresie, jest poważnym zagrożeniem dla rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dzieci i młodzieży. Dotyczy to zwłaszcza rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim.

Problem partnerstwa rodziców i nauczycieli był tematem wielu prac pedagogicznych i psychologicznych. W wynikach przeprowadzonych na ten temat badań można doszukać się form partnerstwa rodziny ze szkołą, które zaproponował S. Kawula. Ich rodzaj i forma są uzależnione od wielu czynników, które występują zarówno w rodzinie, jak i w szkole. Przykładem partycypacji rodziców w edukacji szkolnej dzieci mogą być dane uzyskane z badań prowadzonych przez Marię Mendel. Autorka ta do najpopularniejszych form współpracy rodziny i szkoły zalicza:

– utrzymywanie kontaktu z nauczycielami (udział w zebraniach klasowych, rozmowy indywidualne, korespondencja itp.);
– uczestnictwo we współorganizowaniu wycieczek, imprez klasowych i szkolnych;
– świadczenie usług na rzecz klasy, szkoły;
– uzgadnianie z nauczycielem wspólnego postępowania w stosunku do dziecka, współdecydowanie o planach wobec niego;
– wspólne diagnozowanie rozwoju dziecka, dzielenie się z nauczycielem wiedzą o nim[37].

M. Mendel uważa, że o wymienionych powyżej formach można powiedzieć, iż „leżą" niezmiernie blisko dziecka. Przez działania podejmowane w ich ramach rodzice wnikają w szkolną edukację swojego dziecka i razem z nauczycielem kształtują jej przebieg, aktywnie współuczestniczą w procesie edukacyjnym dziecka. Uczestnictwo takie daje im poczucie spełnienia własnych rodzicielskich pragnień, zadowolenie i satysfakcję. Zdaniem tej autorki, rodzinna atmosfera panująca w szkole umożliwia współpracę rodziców ze szkołą w tworzeniu odpowiednich warunków do pełnego rozwoju dziecka[38].

Natomiast Stanisław Rogala poświęcił swoje badania mechanizmom warunkującym postawy obydwu środowisk – szkoły i domu rodzinnego – względem siebie[39]. Przedmiotem analizy uczynił głównie oczekiwania rodziców wobec szkoły. Wyniki tych badań ilustrują formę współpracy, która została określona przez S. Kawulę jako wzajemne przystosowanie się obu środowisk. W efekcie S. Rogala stwierdza, że pierwsze miejsce wśród oczekiwań rodziców wobec nauczycieli zajmuje życzenie sprawiedliwej i rzetelnej oceny osiągnięć szkolnych ich dzieci. Ponadto rodzice oczekują od nauczycieli zindywidualizowanego postępowania

---

[37] Zob. M. Mendel, *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, „Adam Marszałek", Toruń 2000, s. 122.

[38] Zob. *ibidem*, s. 124.

[39] Zob. S. Rogala, *Partnerstwo..., op. cit.*; por. S. Rogala, *Psychologiczne determinanty współdziałania rodziców i nauczycieli*, Instytut Śląski, Opole 1983.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

z uczniami. W przekonaniu rodziców znajomość procesów rozwojowych dzieci i młodzieży, a także dostrzeżenie u nich znacznych różnic indywidualnych niejako obliguje nauczycieli do wyboru odpowiedniego sposobu postępowania z nimi, właściwego ich traktowania i stosowania indywidualnych form pracy z nimi.

Rodzice oczekują również wyrozumiałości nauczycieli dla ich dzieci, a w dalszej kolejności przystępnego prowadzenia lekcji i zrównoważonego postępowania nauczycieli wobec nich. Z wypowiedzi rodziców wynika też, że nauczyciele dość często nie wykazują wystarczającej aktywności w tworzeniu warunków do częstych spotkań z nimi i przeważnie ograniczają się do stereotypowych wywiadówek. Rodzice twierdzą, że do szkoły są wzywani głównie w przypadku nagannego zachowania się ich dziecka. Natomiast do rzadkości należą sytuacje, gdy nauczyciele zapraszaliby rodziców do szkoły w celu przekazania im publicznie lub indywidualnie pozytywnej oceny o ich dziecku. Zdaniem badanych rodziców, szkoła rzadko koresponduje z nimi, chociaż postrzegają to jako bardzo pożądaną formę zarówno uzyskiwania informacji o swoim dziecku, jak i koordynacji niektórych poczynań wychowawczych.

Z analizowanych wypowiedzi rodziców jednoznacznie wynika, że odczuwają oni potrzebę korzystania z ocen i porad nauczycieli, które dotyczą ich dzieci, ale jednocześnie nie chcą, aby traktowano ich jak osoby, które należy tylko pouczać. Bez względu na to, czy mają duży, czy mały zasób wiedzy pedagogicznej, pragną być traktowani jako osoby w pełni odpowiedzialne za wychowanie swoich dzieci. Chcą współoceniać swoje dzieci i mieć przekonanie, że ich zdanie na temat pracy z dzieckiem jest brane pod uwagę przez nauczycieli.

Podsumowując uzyskane przez S. Rogalę wyniki badań, można stwierdzić, że oczekiwania rodziców wobec nauczycieli dotyczyły głównie ich jak najlepszej pracy pedagogicznej w szkole. Jakkolwiek wzajemne oczekiwania rodziców i nauczycieli mają – zdaniem tego autora – charakter subiektywny, to jednak ich istnienie determinuje wzajemne postawy. Jeżeli owe oczekiwania mają wpływać na optymalizację procesu współdziałania nauczycieli z rodzicami dla dobra rozwoju dzieci, to powinny być znane obydwu środowiskom i w miarę przez nie akceptowane.

Kształtowanie się współpracy rodziny i szkoły było także przedmiotem zainteresowania Waldemara Segieta[40]. Autor ten, na podstawie uzyskanych wyników badań, twierdzi, że rodzice, choć sami zawyżają własną aktywność i inicjatywę wobec szkoły, są bardziej przedmiotem zamierzonych oddziaływań niż źródłem inspiracji dla organizowania jej życia[41]. Rodzina i szkoła nie wyrażają w jednakowym stopniu chęci do wspólnych spotkań oraz do wzajemnego świadczenia

[40] Zob. W. Segiet, *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, „Książka i Wiedza", Poznań 1998, s. 152.

[41] Zob. *ibidem*, s. 157.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

sobie pomocy. Postawę rodziców wobec szkoły cechuje przeważnie oczekiwanie na inicjatywę z jej strony, dlatego można ją określić jako bierną.

Istotnym elementem współpracy rodziców i nauczycieli jest – zdaniem W. Segieta – wykonywanie wspólnych zadań z myślą o dobru dziecka. Jednak rodzice są nadal często traktowani w procesie dydaktycznym jako intruzi. Z jednej strony wpływa na to postawa samych nauczycieli, niechętnych wtrącaniu się kogokolwiek w ich pracę, z drugiej zaś – opory rodziców, którzy nie są przyzwyczajeni do występowania w roli kompetentnych doradców. Zazwyczaj współpraca nauczycieli i rodziców ogranicza się do kilku form: wywiadówki, udziału w imprezach szkolnych, kontaktów korespondencyjnych, rozmów indywidualnych lub telefonicznych. Można zatem stwierdzić, że miejsce współpracy rodziców ze szkołą zajmuje sporadyczny kontakt o charakterze informacyjnym. Wyniki nauczania uczniów, wyrażone w ocenach szkolnych, są tym zjawiskiem, wokół którego koncentrują się obie strony. Zainteresowanie rodziców szkołą bardzo często nie wykracza poza wyniki osiągane przez ich dziecko. Szkoła zaś umacnia taką postawę, czyniąc z ocen szkolnych ucznia podstawę wszelkich kontaktów z rodziną. Szkoła wkracza w sytuację domu rodzinnego głównie przez zadawanie uczniom prac domowych[42]. Rodzice dowiadują się wówczas, że istotą pracy domowej dziecka jest rozszerzenie, pogłębienie i utrwalenie materiału dydaktycznego omawianego w szkole. Natomiast z wychowawczego punktu widzenia praca domowa ma sprzyjać kształtowaniu sumienności, obowiązkowości, odpowiedzialności i zdolności twórczych dziecka. Podobne stanowisko zajęła także Helena Radlińska, która w pracy domowej ucznia widziała okazję i możliwość nawiązywania współpracy rodziców z dziećmi. Rola rodziców w organizowaniu pracy domowej ma polegać przede wszystkim na przygotowaniu dziecku odpowiedniego miejsca pracy i zapewnieniu mu optymalnych warunków jej wykonania. To z kolei zależy między innymi od atmosfery i stosunków rodzinnych oraz od sytuacji materialnej domu rodzinnego ucznia[43]. Zdaniem W. Segieta, rola rodziców nie powinna sprowadzać się tylko do pomocy w organizowaniu swym dzieciom zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, lecz powinna obejmować także współpracę ze szkołą, a zwłaszcza z nauczycielem w jego pracy z ich dzieckiem. Z badań przeprowadzonych przez tego autora wynika, że rodzice, chcąc pomagać swoim dzieciom w nauce i wiedzieć o nich więcej, czy też włączyć się w ich edukację szkolną, domagają się od nauczycieli współpracy i wsparcia pedagogicznego. Ze swej strony zaś troszczą się o spokojne i stałe miejsce do nauki dla dziecka w domu, o wyposażenie dziecka w środki dydaktyczne i przybory potrzebne do nauki. Większość rodziców podejmuje również w domu wiele działań ułatwiających mobilizowanie dziecka do nauki szkolnej, kontroluje jego pracę, udziela różnorodnej pomocy.

[42] Zob. K. Jakubiak, *Współdziałanie..., op. cit.*, s. 203.
[43] Za: *ibidem*, s. 204.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Wyniki badań pedagogicznych W. Segieta skłaniają do wniosku, że rodzice, mając na uwadze sukces swego dziecka w szkole, są z reguły mocno zainteresowani warunkami pracy z nim w domu. W swych działaniach związanych z edukacją własnych dzieci nie zawsze umieją aktywnie współpracować z nauczycielem. Często występują oni w roli jego petentów, a nie kompetentnych doradców albo wykonawców jego poleceń, a nie równoprawnych partnerów, którzy je ustalają. Taka działalność rodziców, bazująca na ograniczaniu sprawstwa i kompetencji, niweczy ideę partnerstwa rodziców i nauczycieli[44]. Andrzej W. Janke stwierdza, że ogromna większość nauczycieli i rodziców nie zawsze może bądź nie potrafi poprawnie wykorzystać swoich możliwości w takiej współpracy[45].

Relacji rodzina – szkoła dotyczą także badania przeprowadzone przez Ewę Marynowicz-Hetkę i Jacka Piekarskiego[46]. Z analizy tych badań wynika, że rodzina i szkoła pozostają do siebie w opozycji. Środowiska te – zdaniem autorów – raczej wzajemnie się dystansują i zamykają, niż otwierają na współpracę ze sobą. Specyfiką istniejących relacji wychowawczych jest raczej ich zablokowanie niż otwartość, raczej asymetryczność niż symetryczność, raczej zdominowanie i władczość niż demokratyczność[47]. Z danych uzyskanych w omawianych badaniach wynika, że rodzice przejawiają niechęć do nawiązywania kontaktu z nauczycielami, a ich oczekiwania wobec szkoły raczej nie warunkują współdziałania z nią. Według badaczy, współdziałanie rodziny ze szkołą można najkrócej określić jako ukrytą opozycję, która ujawnia się w nieporozumieniach, niechęci, nadmiernym krytycyzmie i wymaganiach, a tylko czasem przybiera postać bardziej utajoną, jak na przykład bardzo formalne traktowanie zebrań przez rodziców. Badania przeprowadzone przez wspomnianych autorów są dowodem na istnienie głębokiego dystansu między tymi dwoma środowiskami decydującymi o wychowaniu i rozwoju dziecka. Podobnie sytuacja kształtuje się w rodzinach mających dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim. Rodziny te często nie umieją, czy też nie chcą współpracować ze szkołą specjalną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych swoich dzieci.

Problematyki podjętej w tej pracy dotyczą badania przeprowadzone przez Irenę Łabuć-Kryskę. Autorka ta analizowała współpracę rodziców dzieci upośledzonych umysłowo ze szkołą specjalną[48]. Z zebranych przez nią danych wynika, że rodzice bardzo sobie cenią współpracę ze szkołą, gdyż, jak twierdzą, umożli-

---

[44] W. Segiet, *Rodzice – nauczyciele..., op. cit.*, s. 77.

[45] Zob. A. W. Janke (red.), *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*, WSP, Bydgoszcz 1995, s. 97.

[46] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, *O wspólnocie wartości rodzinnych i szkolnych* [w:] A. W. Janke (red.), *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła..., op. cit.*, s. 84–89.

[47] Zob. *ibidem*, s. 86.

[48] I. Łabuć-Kryska, *Współpraca szkoły specjalnej dla upośledzonych umysłowo z rodzicami w percepcji i ocenie rodziców* [w:] A. W. Janke (red.), *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła..., op. cit.,* s. 255–259.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

wia im ona nie tylko lepsze poznanie swojego dziecka, ale także poznanie jego potrzeb, możliwości i trudności wynikających z ograniczeń rozwoju intelektualnego. Uzyskanie takich informacji od nauczyciela – zdaniem rodziców – może spowodować zmianę w ich postawie i stosunku do upośledzonego umysłowo dziecka, jak również zmianę sposobu postępowania z nim. Jako najkorzystniejszą formę współpracy ze szkołą specjalną rodzice wskazali indywidualny kontakt z nauczycielem i to przy okazji zarówno pobytu rodziców w szkole, jak i odwiedzin nauczyciela w domu ucznia. Taki kontakt, w przekonaniu tych rodziców, umożliwia wymianę i zdobycie różnych potrzebnych im informacji, np. o sposobach postępowania ze swoim dzieckiem. Natomiast za mało korzystną formę współpracy ze szkołą badani rodzice uznali wezwania do szkoły. Swoją negatywną ocenę uzasadniali tym, że najczęściej spotkaniom takim towarzyszą silne emocje, które nie sprzyjają rozwiązywaniu problemów będących przyczyną wezwania.

W opinii badanych rodziców warunkiem koniecznym do rozwoju współpracy szkoły z rodzicami dziecka upośledzonego jest wzbudzenie zaufania rodziców do nauczycieli oraz przekonanie ich, że wszystko, co robi nauczyciel, służy dobru ich dziecka. Zdaniem I. Łabuć-Kryskiej, dobrze zorganizowana i systematyczna współpraca szkoły specjalnej z rodzicami przynosi korzyści zarówno dziecku, jak i jego rodzicom oraz szkole. Współpraca ta wpływa na polepszenie warunków życia i nauki dziecka, na poprawę wyników nauczania, a przez to jest decydującym czynnikiem w procesie rewalidacji dziecka upośledzonego umysłowo[49].

Jacek Kielin, dzieląc się swoimi doświadczeniami ze współpracy z rodzicami, stwierdza, że w tej współpracy istotne jest stosowanie przez nauczycieli takich metod, aby rodzice uznali, że przekazywane im umiejętności są ważne dla ich dziecka. Korzystniejsza niż stawianie rodzicom wymagań jest więc – zdaniem autora – taka sytuacja, gdy w wyniku współpracy ze szkołą rodzice sami pragną uczestniczyć w jej życiu i w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych swojego dziecka. Dlatego też – jak stwierdza autor – rodzice powinni możliwie najdokładniej poznać formy pracy dydaktyczno-rewalidacyjno-terapeutycznej nauczyciela, aby móc je samodzielnie stosować w pracy z dzieckiem w domu i tym samym wspomagać je w rozwoju[50].

Z przedstawionego przeglądu literatury przedmiotu wynika, że zarówno szkoła, jak i rodzina są zainteresowane poprawnym przebiegiem zachodzącej między nimi interakcji. Wyznacznikiem tej współpracy jest konieczność wzbogacania wiedzy o rozwoju dziecka i jego potrzebach tak przez rodziców, jak i nauczycieli oraz szkołę. Najważniejsze zaś w tej współpracy wydają się te wzajemne poczynania rodziców i nauczycieli, które dają możliwość stworzenia jak najkorzystniejszych warunków do nauki i rozwoju dzieci. Niestety, wyniki analizowanych tutaj badań wskazują na pewne niedostatki we współpracy rodziny ze szkołą,

[49] I. Łabuć-Kryska, *Współpraca szkoły specjalnej...*, *op. cit*., s. 259.
[50] Zob. J. Kielin, *Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego*, GWP, Gdańsk 2003.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

zwłaszcza w częstotliwości takich kontaktów oraz ich treści. W gruncie rzeczy jest często tak, że rodzice i szkoła są w konflikcie, a tym samym pozostają w osamotnieniu w najistotniejszym procesie dla młodego człowieka – procesie jego edukacji i zaspokajania potrzeb jego rozwoju. A powszechnie wiadomo, że aby wysiłki nauczycieli i rodziców zaowocowały jak najpełniejszym rozwojem dzieci, niezbędne jest uczestnictwo nauczycieli w procesie wychowania, a rodziców w procesie nauczania.

Pomimo że te prawdy są dość oczywiste, bardzo trudno znaleźć zadowalające przykłady współpracy rodziców i nauczycieli. Mało pocieszający jest fakt, że jest to bolączka zdecydowanej większości szkół na całym świecie. Peter Mittler upatruje przyczyn takiego stanu rzeczy między innymi w:

1) niedostatecznym przygotowaniu nauczycieli, a zwłaszcza braku takich treningów dla nauczycieli, które by ich nauczyły tego, jak kształtować u rodziców postawy otwarte oraz zapoznały z efektywnymi formami współpracy z rodzicami;
2) psychologicznym i społecznym dystansie między nauczycielami a rodzicami (nauczyciele mają duże trudności w traktowaniu rodziców jako partnerów);
3) nierealistycznych wymaganiach i oczekiwaniach (dotyczy to zarówno nauczycieli i rodziców wobec siebie, jak i każdego z nich wobec dziecka)[51].

Analizując szerzej przedstawione powyżej przyczyny braku współpracy, można wnioskować, że nauczyciele chcą widzieć rodziców głównie na wywiadówkach, i to wtedy, gdy dziecko uczy się lub zachowuje źle lub gdy jest potrzebna ich pomoc. Nie wyobrażają sobie, po co rodzice mieliby być częściej obecni w szkole. Nauczyciele uważają bowiem, że są ekspertami od nauczania, natomiast wychowanie dzieci pozostawiają rodzicom. Zdaniem P. Mittlera, partnerska relacja między rodzicami a nauczycielami jest niezwykle rzadka, gdyż rodzice wobec nauczycieli boją się wyrażać swoje zdanie i upominać o sprawy dziecka w obawie, by nie narazić się Pani czy Panu, a przez to nie zaszkodzić dziecku. Sami nauczyciele zaś kontakty z rodzicami uważają za szczególny rodzaj obciążenia, na które nie ma w szkole ani miejsca, ani czasu, dlatego też ich unikają.

H. Gor-Ziv, twierdząc, że rodzice przyjmują wobec szkoły różne postawy, dokonał ich interesującej kategoryzacji, a mianowicie podzielił rodziców na następujące grupy: obserwatorów, walczących, „zasoby", uczniów, reprezentantów i współpracujących[52]. Autor ten uważa, że najczęściej spotyka rodziców-obserwatorów. Rodzice ci, przyprowadzając dziecko do szkoły, są gotowi uczynić bardzo dużo, głównie po to, aby ich pociecha czuła się tam bezpiecznie i dobrze rozwi-

[51] Zob. P. Mittler, *The Need for Parent – Teacher Collaboration for Children with Learning Disabilities*, „Prospects" 1987, vol. 17, no. 2, za: A. Florek, *Warsztaty „Rodzice i nauczyciele..., op. cit.*, s. 47–48.

[52] H. Gor-Ziv, *Planning Work with Parents*, Wykłady GMC, Haifa 1998, za: A. Florek, *Warsztaty „Rodzice i nauczyciele..., op. cit.*, s. 49–50.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

jała. Zdaniem autora, nauczyciele wykorzystują tę gotowość rodziców w bardzo małym stopniu, a najczęściej ją tłumią.

Rodzice walczący to następna ich kategoria. Uważa się, że są oni bardzo uciążliwi dla wszystkich pracowników szkoły. Przy czym autor zwraca uwagę na to, że bardzo często wojującymi stają się ci rodzice, którzy nie chcą być bierni, a nie umożliwia się im bycia aktywnymi.

Najmilej widziani są rodzice-„zasoby", gdyż zwykle w nic nie ingerują, finansują szkołę, wykonują w niej różne prace i zawsze chętnie pomagają nauczycielom. Dla samych rodziców postawa taka wydaje się bardzo wygodna, nie wiąże się bowiem z braniem odpowiedzialności za edukację dziecka.

Rodzice jako uczniowie to ci, którzy uczestniczą w organizowanych przez szkołę zebraniach i szkoleniach, przychodzą do nauczycieli po radę, oczekują wskazówek i zaleceń, czyli są w szkole, ale tylko jako biorcy.

Kolejną grupą rodziców są reprezentanci – to ci, którzy zgłaszają się do pracy w Radzie Rodziców i są reprezentantami rodziców w klasie. W ten sposób – zdaniem autora – ogranicza się aktywność innych rodziców chętnych do współpracy, gdyż tylko wybrani mogą mieć wpływ na to, co się dzieje w szkole.

H. Gor-Ziv twierdzi, że najkorzystniejszą, najbardziej pożądaną postawę wobec współpracy szkoły z rodzicami przyjmują rodzice współpracujący, komunikujący się. Postawa taka zakłada gotowość nauczycieli i rodziców do wzajemnego wspierania się, wymiany myśli i doświadczeń; sprawia ona, że szkoła staje się miejscem spotkań. W szkole oprócz kształcenia możliwe staje się zaspokajanie potrzeb rozwojowych dzieci oraz odkrywanie nowych celów i wartości dla rodziców i nauczycieli. Aby taki model współpracy rodziców ze szkołą zaistniał, konieczne jest – zdaniem A. Florek – przygotowanie do niego nauczycieli i rodziców oraz określonej płaszczyzny ich współpracy. Jednym z najważniejszych celów tej współpracy miałaby być wspólna troska o wychowanie dziecka i jego prawidłowy rozwój[53]. W przekonaniu Grzegorza Koźmińskiego otwartość i gotowość do współdziałania z jednej strony oraz umiejętność przyjęcia zaproszenia i uczestnictwa z drugiej to najważniejsze elementy współpracy. Zbliżenie rodziców do szkoły jest zasadniczo rezultatem przekonania ich, że ich bezpośrednie uczestnictwo w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka, w praktyce wychowawczej, w działalności, w życiu szkoły jest dobrodziejstwem, mimo że jest to zadanie trudne i ambitne. Rodzice w szkole nie są w żadnym razie zagrożeniem dla jej sprawnie i odpowiedzialnie funkcjonującego systemu. Wręcz przeciwnie, mogą i powinni stanowić jej podstawowe wsparcie i zabezpieczenie[54]. Konieczne jest zatem wyposażenie nauczycieli w umiejętności współdziałania z rodzicami, a także doskonalenie ich postawy aktywizującej i zachęcającej rodziców

[53] Zob. A. Florek, *Warsztaty „Rodzice i nauczyciele..., op. cit.*, s. 50.

[54] G. Koźmiński (red.), *Efektywna współpraca nauczycieli i rodziców*, „K&K", Złotów – Piła 2002, s. 6.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

do współpracy. Taki stan rzeczy jest pożądany w kontaktach nauczycieli z rodzicami w ogóle, jednak w przypadku rodziców mających dziecko upośledzone umysłowo jest on szczególnie oczekiwany. Rodzina, w której znajduje się dziecko upośledzone umysłowo, jest obarczona ciężarem opieki nad nim, a często złe prognozy jego rozwoju wpływają przygnębiająco na atmosferę rodzinną. Rodzice potrzebują zatem pomocy ze strony szkoły, która może przyczynić się do poprawy atmosfery wychowawczej w rodzinie, co ma olbrzymie znaczenie dla rozwoju dziecka upośledzonego umysłowo. W takiej sytuacji każda szkoła powinna dążyć do wypracowania takiego modelu współpracy z rodzicami, aby byli oni współtwórcami procesu edukacji, a nauczyciele wspierali ich w wychowaniu dziecka, zgodnie z przyjętym przez nich systemem wartości. Tymczasem, jak wynika z treści analizowanej powyżej literatury przedmiotu, kontakty rodziców z nauczycielami nie stanowią pozytywnych wzorów współpracy szkoły z jej potencjalnym sojusznikiem – rodziną. Wiadomo, że każda praca o charakterze społecznym jest skomplikowana, gdyż wiąże się z koniecznością posiadania specyficznych dyspozycji osobowościowych i umiejętności. Dlatego też współpraca rodziny i szkoły jawi się jako szczególnie trudna, gdyż odbywa się w gronie niezwykle zróżnicowanych osób, w warunkach nieustannego napięcia i nie zawsze zbieżnych emocji. Treść współpracy jest najczęściej jednostronna i powierzchowna, a dystans emocjonalny nauczycieli i rodziców wobec siebie duży. Z wielu powodów najistotniejszy jest w niej cel – dobro dziecka, czyli w miarę możliwości stwarzanie optymalnych warunków do jego jak najpełniejszego rozwoju. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice zachowują pełną świadomość tego celu, czyniąc to jednak w jakimś głębokim przekonaniu, że tylko jednej stronie tak naprawdę na nim zależy. Czy i w jaki sposób można przełamać ten impas oraz rozwiązać istniejące problemy w komunikacji między rodziną a szkołą, aby w efekcie pomóc dzieciom w ich rozwoju osobowym i społecznym? Pytanie to staje się jeszcze istotniejsze, jeśli weźmiemy pod uwagę czynniki warunkujące zaspokajanie potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim. Pytanie to stawiam w tym miejscu, natomiast w dalszej części książki postaram się na nie odpowiedzieć, choćby w ograniczonym zakresie, czyli na tyle, na ile pozwolą na to wyniki moich badań empirycznych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Rozdział II

Zjawisko upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim

Nie ma granicy ludzkich nieszczęść,
ale w rozumieniu tej prawdy kryje się
zalążek jej przezwyciężania.
William Szekspir

1. Wprowadzenie w problematykę upośledzenia umysłowego

Czym jest upośledzenie umysłowe? Jak można je zdefiniować? Z analizy literatury przedmiotu wynika, że odpowiedź na te pytania wcale nie jest łatwa. Złożoność zjawiska powoduje bowiem, że upośledzenie umysłowe bywa różnie definiowane, zależnie od ujęcia oraz kryteriów oceny tego stanu i jego rokowań[1].

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) co pewien czas rewiduje swoje podejście do niepełnosprawności, w tym również upośledzenia umysłowego. Obowiązujące obecnie kryteria upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim (DSM-IV) zaproponowało w 1994 roku Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne. W definicji tej akcentuje się ograniczenia w sferze ogólnego funkcjonowania intelektualnego, porozumiewania się, samoobsługi, kontaktów społecznych, korzystania z dóbr społeczno-kulturowych, kierowania sobą, troski o zdrowie i bezpieczeństwo, zdolności szkolnych, organizowania czasu wolnego i pracy.

Zaproponowana przez mnie definicja syntetyzuje dorobek nauki w tym zakresie i jest dostosowana do potrzeb prowadzonych badań. Brzmi ona następują-

[1] Zob. M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna – skrypt wykładów w PIPS*, Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Warszawa 1959; A. D. B. Clarke, A. M. Clarke, *Upośledzenie umysłowe*, PWN, Warszawa 1971; J. Doroszewska, *Pedagogika specjalna*, t. 2, „Ossolineum", Wrocław 1981; K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, PWN, Warszawa 1981; E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska – pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, WSPS, Warszawa 1985; Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogki specjalnej*, APS, Warszawa 2001; W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, UAM, Poznań 1998; J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*, „Impuls", Kraków 1999.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

co: podstawową cechą upośledzenia umysłowego jest istotnie niższy od ogólnego poziom funkcjonowania intelektualnego jednostki, występujący łącznie z zaburzeniami w rozwoju fizycznym, psychicznym, kulturalnym i z opóźnieniem przystosowania społecznego. Przy czym proces rozwojowy jednostki może być zaburzony przez czynniki biologiczne, społeczne i psychiczne w różnym okresie jej życia. Jednocześnie zakłada się, że w optymalnych warunkach zewnętrznych rozwijają się mechanizmy kompensacyjne i przystosowawcze, wskutek czego rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny osób upośledzonych umysłowo może przebiegać korzystniej.

Na gruncie teorii i praktyki pedagogiki specjalnej ostatnich lat obserwuje się podejmowanie wielu poszukiwań dla dokonywania nowatorskich zmian i innowacji w nauczaniu i wychowaniu jednostek upośledzonych. Obecnie odchodzi się od medycznego modelu niepełnosprawności zorientowanego na wady, dysfunkcje, ograniczenia i deficyty osób upośledzonych umysłowo, uważając, że dla maksymalnego i wszechstronnego rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego ważniejsze jest wskazanie ich możliwości rozwojowych, zwłaszcza tzw. mocnych stron. Dla tego rozwoju istotny jest również zakres i rodzaj oddziaływań rewalidacyjnych, terapeutycznych i korekcyjnych. Niepełnosprawność intelektualna jest bowiem tylko jedną spośród cech, które mają wpływ na rozwój jednostki, a w rozwoju upośledzonych umysłowo ogromną rolę odgrywają także czynniki pozaintelektualne i pozaorganiczne. Zatem nieprawidłowości w rozwoju takich osób mogą być również następstwem niekorzystnych, a niekiedy wręcz szkodliwych warunków ich życia i wychowania.

Upośledzenie umysłowe łączy się z determinantami biologicznymi, psychologicznymi i społecznymi. Każda z nich dotyczy nieco innego aspektu upośledzenia. Zgodnie z tym ujęciem należy przedstawić specyfikę rozwoju biologicznego, psychospołecznego i kulturalnego jednostek upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim.

2. Specyfika rozwoju osobowościowego dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim

Dalsza operacjonalizacja podstawowych pojęć wymaga określenia specyfiki przebiegu rozwoju biologicznego, psychospołecznego i kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim. Konstrukcja i treść niniejszego rozdziału mają ukazać swoistość rozwoju osobowościowego tych dzieci z uwzględnieniem rozwoju ich procesów percepcyjnych i funkcjonowania sfery emocjonalno-motywacyjnej.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

2.1. Rozwój biologiczny

Jan Pańczyk wyróżnia trzy procesy decydujące o rozwoju biologicznym (fizycznym) człowieka: rozrost, różnicowanie i dojrzewanie[2]. Przez rozrost autor rozumie zmiany widoczne w postaci zwiększania się wymiarów ciała i jego masy. Różnicowanie oznacza procesy o charakterze jakościowym zachodzące w komórkach i tkankach, odpowiedzialne za powstawanie poszczególnych układów i organów. Z kolei dojrzewanie to doskonalenie funkcji poszczególnych narządów i układów, ich specjalizacja, koordynacja i integracja.

Rozwój fizyczny i ruchowy dziecka upośledzonego podlega tym samym prawom, co rozwój dziecka pełnosprawnego. Oddziaływanie tych praw zostaje jednak zakłócone przez prawdopodobnie te same czynniki, które spowodowały wystąpienie upośledzenia umysłowego, gdyż niedorozwój umysłowy jest stanem, któremu towarzyszy ogólne upośledzenie organizmu. J. Pańczyk wskazuje na to, że dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim odznaczają się niższym poziomem rozwoju fizycznego, ale jedynie do wieku dorastania. Z tego względu młodzież upośledzoną umysłowo w okresie dojrzewania należy otoczyć szczególną troską, która powinna się wyrazić w:

– przestrzeganiu higieny osobistej, ponieważ skóra nadmiernie wydzielająca pot i bardziej podatna na zakażenia musi być utrzymana w czystości;
– prowadzeniu zdrowego trybu życia, a zwłaszcza w przestrzeganiu właściwych proporcji między pracą a odpoczynkiem, między emocjami a odprężeniem, w zachowaniu odpowiedniej pory i długości snu;
– racjonalnym odżywianiu wobec zwiększonego zapotrzebowania na składniki niezbędne do rozbudowy ustroju i związanego z tym wzmożonego apetytu[3].

W świetle wyników badań nad rozwojem ruchowym dzieci upośledzonych umysłowo w okresie dojrzewania należy stwierdzić, że 75% tych dzieci wykazuje opóźnienie w rozwoju uzdolnień ruchowych, przy czym upośledzenie to najbardziej dotyczy precyzji i szybkości ruchów oraz umiejętności jednoczesnego ich wykonywania. Rozwój fizyczny jest determinowany wieloma czynnikami. Napoleon Wolański wymienia czynniki genetyczne, endogenne i egzogenne. Rozwój fizyczny jest wypadkową działania tych czynników. Istnieją więc – najogólniej rzecz ujmując – trzy możliwości rozwoju fizycznego: zgodny z rozwojem większości rówieśników, wolniejszy, opóźniony w stosunku do większości rówieśników i szybszy, czyli przyśpieszony w stosunku do większości rówieśników[4].

---

[2] Zob. J. Pańczyk, *Usprawnienie fizyczne dzieci lekko upośledzonych umysłowo* [w:] K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe..., op. cit.*, s. 538; J. Pańczyk, *Z zagadnień oligofrenopedagogiki*, t. 1, WSPS, Warszawa 1988.

[3] Zob. J. Pańczyk, *Usprawnienie..., op. cit.*, s. 540.

[4] Zob. N. Wolański, *Rozwój biologiczny człowieka*, PWN, Warszawa 1983, s. 35.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Osoby upośledzone umysłowo w stopniu lekkim na ogół nie różnią się pod względem wyglądu zewnętrznego i rozwoju fizycznego od swoich pełnosprawnych rówieśników. W zespole czynników powodujących upośledzenie umysłowe bywają jednak i takie, które mogą wpływać na powstawanie różnych wyraźnych zniekształceń fizycznych. Dlatego też u jednostek tych, częściej niż u dzieci o normalnym rozwoju, można zauważyć pewne anomalie fizyczne, niedorozwoje, a także uszkodzenia zmysłu wzroku, słuchu, kalectwa narządów ruchu i zaburzenia motoryki. Najbardziej upośledzone bywają: percepcja, szybkość ruchów i umiejętność wykonywania ruchów równoległych. Zaburzenia sprawności ruchowej mogą dotyczyć całego aparatu ruchowego, względnie niektórych jego fragmentów, na przykład sprawności manualnej. Według Ireny Czajkowskiej i Kazimierza Herdy, do najczęstszych objawów zaburzeń rozwoju kinestetyczno-ruchowego zalicza się: obniżenie percepcji i szybkości ruchów docelowych (powodujących pismo dysgraficzne), współruchy, czyli dodatkowe ruchy, a także niepotrzebną z punktu widzenia celu i efektów wykonywanej czynności, wadliwą regulację napięcia mięśniowego[5].

Ważnym elementem w rozwoju ruchowym dziecka jest też prawidłowy przebieg procesu lateralizacji. Istota tego procesu polega na ustaleniu się funkcji dominalnej w obrębie parzyście występujących narządów ruchu[6]. Większość ludzi, jak wiadomo, jest zdominowana prawostronnie. U osób upośledzonych zdarzają się przypadki lateralizacji niejednorodnej, zwanej skrzyżowaną, lub nieustaloną. Lateralizacja skrzyżowana utrudnia kształtowanie się koordynacji wzrokowo-manualnej, natomiast nieustalona objawia się obniżeniem sprawności w zakresie obu rąk oraz powoduje opóźnienia w rozwoju orientacji przestrzennej i koordynacji wzrokowo-ruchowej. Na tle zaburzeń lateralizacji występują najczęściej trudności w opanowaniu umiejętności czytania i pisania[7].

Irena Styczek stwierdza, że w ścisłym związku z niedorozwojem wyższych funkcji poznawczych pozostaje niedorozwój mowy, który objawia się przede wszystkim w opóźnieniu poszczególnych etapów jej rozwoju. U osób upośledzonych umysłowo występują te same zaburzenia mowy, co u jednostek o prawidłowym rozwoju umysłowym, lecz są one bardziej złożone, nawarstwione i częstsze[8]. Przyczynami zaburzeń mowy u dzieci upośledzonych umysłowo mogą być czynniki pochodzenia środowiskowego, jak również wrodzone niesprawności narządów artykulacyjnych czy zniekształcenia anatomiczne obwodów narządów mowy.

Z kolei Irena Czajkowska i Kazimierz Herda do najczęstszych przyczyn zaburzeń mowy pochodzenia środowiskowego zaliczają zaniedbania środowiska

---

[5] Zob. I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1989, s. 33.

[6] Zob. *ibidem*, s. 33–34.

[7] *Ibidem*, s. 34.

[8] Zob. I. Styczek, *Logopedia*, PWN, Warszawa 1981, s. 250–428.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

społecznego, głównie rodzinnego, w zakresie dostarczania dzieciom podniet do mówienia. Ich skutkami są ubóstwo słownictwa, zniekształcanie mowy, naśladowanie i przyswajanie nieprawidłowej mowy rodziców, a także spowodowane – zdaniem autorów – przez brak zainteresowania ze strony rodziców pierwszymi wypowiedziami dziecka stłumienie chęci mówienia. U jednostek upośledzonych umysłowo niejednokrotnie występują zaburzenia mowy spowodowane wyżej wymienionymi czynnikami. Istotne jest również to, że jednostki te stosunkowo dobrze przyswajają sobie słowa, które odnoszą się do konkretnych sytuacji życiowych. Natomiast zauważa się słaby rozwój mowy aktywnej, wynikający z braku aktywności dziecka i jego niedostatecznego zainteresowania otoczeniem. Reedukacja zaburzeń mowy pochodzenia środowiskowego polega głównie – zdaniem nauczycieli-reedukatorów – na stymulacji rozwoju mowy przy współpracy logopedy i rodziców.

Ponadto dzieci lekko upośledzone umysłowo mają trudności w wyrażaniu swoich myśli w formie wielozdaniowej. Nieudolnie budują zdania, nieumiejętnie łączą je według logicznego związku faktów, często popełniają błędy składniowe i stylistyczne. Z otoczeniem porozumiewają się głównie za pomocą równoważników zdań i zdań pojedynczych. Ubogi zasób słownictwa pozwala tym osobom porozumiewać się z najbliższym otoczeniem jedynie w zakresie podstawowych spraw życia codziennego, co w dużym stopniu utrudnia im prawidłowe rozumienie słów i zdań formułowanych przez innych[9].

Do najbardziej nasilonych i najczęściej spotykanych form zaburzeń mowy należy nieprawidłowa artykulacja, która może wystąpić w postaci seplenienia, nosowania, ubezdźwięczniania głosek, bełkotu, jąkania, zakłócenia w emisji głosu. Przyczyny tych zaburzeń są rozmaite. Bardzo często jest to ogólna niesprawność narządów mowy oraz wady w ich budowie. Leon Kaczmarek wymienia trzy grupy zaburzeń mowy, które charakteryzują zniekształcenia: treści, formy językowej i substancji w dwu płaszczyznach, a mianowicie jąkanie i nosowanie oraz szeroko rozumiana wadliwa wymowa.

W zakresie zniekształcenia treści autor wyróżnia trzy grupy zaburzeń:

1) zakłócenia w procesie uogólniania i abstrakcji,
2) brak logiki w tworzonych tekstach,
3) zaburzenia ukierunkowania w myśleniu.

Natomiast do zniekształceń języka należą agramatyzmy i przejęzyczenia[10].

U dzieci z zaburzeniami mowy spotyka się też zakłócenia percepcji słuchowej, które powodują zaburzenia różnicowania dźwięków oraz mniejszą sprawność analizy i syntezy słuchowej, a także wadliwy przebieg odbierania, różnicowania

[9] Zob. I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia...*, *op. cit*., s. 37.

[10] Zob. L. Kaczmarek, *Rewalidacja dzieci i młodzieży z zaburzeniami mowy* [w:] A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1980, s. 284.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

i syntetyzowania dźwięków. Poza tym zaburzeniom percepcji słuchowej towarzyszy zwykle słabsza pamięć słuchowa.

Każda z wymienionych wad wymowy wymaga odrębnego podejścia, zarówno przy rozpatrywaniu, jak i przy leczeniu. Usuwanie zaburzeń mowy jest niezwykle skomplikowane, często nawet niemożliwe. Korekta ta zależy od możliwie wczesnej diagnozy oraz intensywnej terapii logopedycznej przy współudziale nauczycieli i rodziców.

Wszystkie omawiane tu zaburzenia rozwoju biologicznego, a więc zaburzenia manualne, zaburzenia mowy, percepcji wzrokowej i słuchowej, utrudniają dzieciom upośledzonym umysłowo naukę szkolną. Mają one negatywny wpływ na osiągnięcia szkolne tych dzieci, jak również znacznie ograniczają ich rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny.

Pozostając w kręgu zagadnień rozwoju osobowościowego dzieci upośledzonych umysłowo, przedmiotem moich rozważań w dalszej części pracy uczyniłam specyfikę rozwoju psychicznego tych dzieci. Rozważania na temat rozwoju psychicznego upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim poprzedziłam jego zdefiniowaniem i ogólnym omówieniem jego przebiegu. Swymi badaniami objęłam dzieci będące w młodszym wieku szkolnym i w okresie dorastania, dlatego też analiza czynników decydujących o ich rozwoju psychicznym dotyczy tych właśnie grup wiekowych.

2.2. Rozwój psychiczny

Zdaniem Marii Tyszkowej, rozwój psychiczny człowieka dokonuje się we wszystkich okresach ontogenezy i trwa również po zakończeniu wzrostu organizmu i osiągnięciu dojrzałości biologicznej. Wyznaczony on jest przez rozwój układu nerwowego, zwłaszcza mózgu, i polega na gromadzeniu doświadczeń od wczesnych lat życia[11]. Przy czym pojęcie doświadczenia – zdaniem autorki – ma tu kilka znaczeń. Jest ono rozumiane między innymi jako ślad przeżytych zdarzeń, sytuacji, kontaktów z otoczeniem, a także jako wiedza wyniesiona z własnych uprzednich działań, czynności lub zachowań. Doświadczenie wiąże się zatem z zapamiętywaniem i przechowywaniem śladów zdarzeń w kontaktach jednostki z otoczeniem i zdarzeń w jej życiu wewnętrznym[12]. Według psychologów, doświadczenia społeczno-moralne, wzory życia emocjonalnego i interakcji społecznych najkorzystniej kształtować we wczesnym dzieciństwie, dlatego też w wychowaniu dziecka należy tworzyć sytuacje celowe, czyli umożliwiające mu gromadzenie takich doświadczeń. Mogą one być kształtowane za pomocą

[11] Zob. M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia* [w:] *eadem* (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, PWN, Warszawa 1988, s. 44–74.

[12] Zob. *ibidem*, s. 55.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

różnych konkretnych form aktywności człowieka. Aktywność, która w toku życia człowieka zmienia się, rozszerza i wzbogaca, a także przybiera postać działań ukierunkowanych na różne dziedziny i cele, jest uzależniona zarówno od jego właściwości wrodzonych, od warunków społecznych, w jakich żyje, jak i od wychowania i nauczania. Istnieje więc możność wpływania na rozwój psychiki i świadomości dziecka głównie przez odpowiednie organizowanie jego działań, kontaktów społecznych, wychowania i nauczania.

Do zadatków wrodzonych Maria Żebrowska zalicza strukturę i niektóre właściwości funkcjonalne układu nerwowego, zwłaszcza mózgu. Przy czym dla rozwoju dziecka ważna jest – według autorki – prawidłowa budowa i funkcjonowanie analizatorów, a także typ układu nerwowego. Najlepiej, gdy jest on plastyczny i podatny na wpływy otoczenia, a jego funkcjonowanie kształtuje się i rozwija w toku życia człowieka[13]. Rozwój psychiczny jest uwarunkowany także własną działalnością dziecka. M. Tyszkowa jako główne rodzaje tej działalności w kolejnych okresach życia człowieka wymienia zabawę, naukę i pracę. Uważa ona, że wszystkie te rodzaje działalności są źródłem doświadczeń i impulsów inicjujących zmiany rozwojowe w psychice dziecka[14]. Doświadczenia człowieka mogą mieć charakter indywidualny, to znaczy taki, który wynosi on z własnych działań, przeżyć, zdarzeń, kontaktów i sytuacji, w których uczestniczy, oraz mogą być przekazywane w toku obcowania społecznego i przyswajania kultury. Aktywność człowieka trwa przez całe życie, dlatego gromadzi je i wzbogaca o coraz to nowe doświadczenia. Zatem doświadczenie obejmuje efekty wszystkich rodzajów i obszarów aktywności człowieka, a także wiąże się z pełnieniem przez niego ról społecznych, z jego działalnością i przeżyciami.

Rozwój psychiczny jest zależny także od wpływów otoczenia, głównie środowiska społecznego, w którym dziecko żyje. Dlatego tak bardzo istotne dla psychicznego rozwoju dziecka są warunki – oprócz tych, którymi dysponuje ono samo – jakie stwarza mu środowisko wychowawcze, jak również towarzyszące im związki emocjonalne. W regulacji stosunków człowieka z otoczeniem główną rolę odgrywa świadomość, która kształtuje się w toku życia człowieka. Dzięki niej człowiek potrafi zaplanować swoje działanie i wyobrazić sobie cel, do którego dąży. Działanie człowieka nie jest sztywne, to znaczy zmienia się w zależności od warunków zewnętrznych, a zwłaszcza od działań innych ludzi[15]. M. Przetacznikowa i G. Makiełło-Jarża dzielą świadomość człowieka na świadomość percepcyjną, uważając ją za najmniej skomplikowaną formę, przejawiającą się w spostrzeganiu zmysłowym otaczającego świata, świadomość abstrakcyjną, związaną

[13] Zob. M. Żebrowska, *Teoria rozwoju psychicznego* [w:] *eadem* (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1982, s. 154.

[14] Zob. *ibidem*, s. 52.

[15] Zob. M. Przetacznikowa, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia ogólna. Materiały pomocnicze dla zakładów kształcenia nauczycieli przedszkoli*, WSiP, Warszawa, 1977, s. 56.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

z rozwojem mowy, i najwyższą jej formę – świadomość introspekcyjną, czyli samoświadomość[16]. Ta forma świadomości wiąże się z wglądem w siebie, ze zrozumieniem własnych przeżyć i doznań. Za taki wgląd można uznać kształtowanie się organizacji dotyczącej otoczenia i własnej osoby, a także przekonań, znaczeń, wartości oraz – połączonych z tymi procesami – zmian w zakresie sprawności psychicznych: spostrzegania, myślenia, pamięci.

Rozwój psychiczny zależy także od wychowania dziecka, które polega na takim organizowaniu życia i działalności dziecka, jego zabawy i nauki, aby kształtować jego poznanie, formować spostrzeżenia, pojęcia, wzbogacać wiedzę o świecie, kształcić myślenie, a jednocześnie wyrabiać odpowiednie nawyki, sprawności i umiejętności, kształtować postawy, zainteresowania i zdolności, a więc w rezultacie prowadzić do rozwoju całej jego osobowości[17]. Zatem rozwój psychiczny to proces, w którym narastające stopniowo zmiany ilościowe prowadzą do przemian jakościowych; jest to więc przechodzenie od niższego okresu rozwojowego do wyższego. Każdy następny etap rozwoju to także doskonalenie procesów psychicznych, wzbogacanie ich treści i kształtowanie nowych form. Zdaniem M. Żebrowskiej, zmiany te nie dokonują się bynajmniej samorzutnie, lecz pod wpływem warunków życia, własnej aktywności dziecka i odpowiedniego oddziaływania wychowawczego[18].

W trakcie nauki szkolnej rozwój psychiczny dziecka dokonuje się stopniowo, głównie pod wpływem przeobrażeń w jego sferze umysłowej oraz na skutek nowych sytuacji społecznych, w jakich się ono znajduje. Rozwój psychiczny dziecka w tym okresie jest związany z jego nauką, a także warunkowany rozwojem jego procesów poznawczych, czyli: wrażeń, spostrzeżeń, myślenia, pamięci i uwagi. Uczucia poznawcze skłaniają dziecko do aktywności w poszukiwaniu interesujących je treści, do zainteresowania się bliższym i dalszym otoczeniem. W pierwszych latach nauki szkolnej dzieci nie są jeszcze w pełni dojrzałe emocjonalnie, dlatego też nierzadko swoje emocje wyrażają w sytuacjach ruchowej zabawy, spontanicznie. W tym wieku reakcje emocjonalne dzieci bywają bowiem jeszcze bardzo wyraziste i czytelne dla otoczenia. Według Lidii Wołoszynowej, owe stany emocjonalne mogą być bądź pozytywne (radość, wzruszenie), bądź negatywne (strach, złość, gniew), zależnie od tego, czy sytuacje prowadzą do zaspokajania czy blokowania potrzeb dziecka[19]. Reakcje emocjonalne dzieci z wiekiem ulegają zmianie, dochodzi do niwelowania labilności uczuć i panowania nad reakcjami emocjonalnymi. Zdaniem A. H. Chapmana, w trakcie swojego rozwoju dziecko powinno nauczyć się opanowywać swoje negatywne uczucia i zdobyć umiejętność wyrażania własnych uczuć w sposób społecznie akceptowany. Autor ten uważa,

---

[16] Zob. M. Przetacznikowa, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia ogólna...*, *op. cit.*, s. 56–57.

[17] Zob. M. Żebrowska, *Teoria rozwoju...*, *op. cit.*, s. 161.

[18] Zob. *ibidem*, s. 185–186.

[19] Zob. L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny* [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia...*, *op. cit.*, s. 625.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

że zdobycie tych umiejętności jest możliwe tylko dzięki zdrowym stosunkom interpersonalnym w dzieciństwie i okresie dojrzewania[20]. Najwyższą formą życia emocjonalnego, dostępną dzieciom w tym okresie, są rozwijające się uczucia wyższe, czyli trwały, określony i już w znacznym stopniu uświadomiony przez dziecko jego stosunek emocjonalny do ludzi, przedmiotów, zjawisk[21]. Rozwój uczuć wyższych pozostaje w ścisłym związku z kształtowaniem się osobowości dzieci w młodszym wieku szkolnym, a więc ich postaw, systemu norm moralnych. Ponadto otaczająca rzeczywistość wywołuje ich aktywność, dzięki której zaczynają się kształtować zainteresowania licznymi dziedzinami i przedmiotami.

Dalsze, radykalne zmiany w rozwoju psychicznym następują w okresie dojrzewania dzieci. Ważnym aspektem tego okresu jest ich intensywny rozwój umysłowy, który wyraża się w doskonaleniu wszystkich funkcji poznawczych. Spostrzeżenia u młodzieży stają się dokładniejsze, bogatsze w szczegóły, wielostronne i bardziej świadomie ukierunkowane[22]. Dzieje się tak dlatego, że sprawność poszczególnych zmysłów osiąga swój szczyt, a doskonalenie się uwagi dowolnej i procesów myślowych umożliwia dokładniejszą analizę i syntezę spostrzeganej rzeczywistości. Udział procesów myślowych czyni ją ukierunkowaną, planową i systematyczną[23]. W zakresie pamięci zmiany wyrażają się przede wszystkim w tym, że jednostki zaczynają się posługiwać pamięcią logiczną. Z rozwojem procesów myślowych jest związany także rozwój mowy, wyobraźni i marzeń. Charakterystyczną cechą okresu dorastania jest też niezwykła intensywność życia emocjonalnego i przeżyć uczuciowych. Zdaniem Reginy Łapińskiej i Marii Żebrowskiej, przeżycia w tym okresie osiągają stopień wysokiego napięcia: smutek bywa przeżywany głęboko i często ma charakter tragedii, a radość prowadzi na szczyty uniesienia[24]. L. Cole ujął przeżycia emocjonalne okresu dorastania w następujące grupy: stany obronne, wśród których wymienił strach, lęk, niepokój, nieśmiałość, zakłopotanie, smutek; następnie uczucia pozytywne, czyli miłość, wzruszenie, podniecenie, przyjemność, radość oraz uczucia agresywne, a więc gniew, zazdrość, nienawiść, wrogość[25]. Psychologowie, którzy analizują stany uczuciowe ujawniane przez młodzież w okresie dojrzewania, wyrażają przekonanie, że różnicowanie się tych stanów następuje pod wpływem ich doświadczeń społecznych.

Dzięki odpowiednim działaniom wychowawczym u młodzieży w okresie dorastania rozwija się dojrzałość emocjonalna, polegająca na zdolności modulowania

---

[20] Zob. A. H. Chapman, *Leczenie zaburzeń emocjonalnych. Podręcznik dla lekarza praktyka*, tłum. E. Jeżewska, PZWL, Warszawa 1973, s. 24.

[21] Zob. *ibidem*, s. 626.

[22] Zob. R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania* [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia...*, *op. cit.*, s. 702.

[23] Zob. *ibidem*, s. 703.

[24] Zob. *ibidem*, s. 714.

[25] Zob. L. Cole, *Psychology of Adolescence* [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia...*, *op. cit.*, s. 716.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

reakcji stosownie do okoliczności; wzrasta też tolerancja na zwłokę, polegająca na zdolności powstrzymywania się przed natychmiastowym zaspokojeniem własnych potrzeb. Żywe kontakty społeczne, wpływy środowiskowe i wychowawcze są warunkiem i podstawą wykształcenia się w wieku dorastania uczuć wyższych, a więc społecznych, moralnych, etycznych i estetycznych. Młodzież wyraża własne poglądy na temat zasad i norm postępowania w stosunkach międzyludzkich, wzrasta także jej wrażliwość na piękno przyrody, poezji i sztuki.

Jednym z przejawów rozwoju psychicznego jest także rozwój samoświadomości i samooceny. Przez obraz samego siebie M. Przetacznikowa rozumie wyobrażenia i pojęcia, jakie jednostka ma o sobie, tj. o swoim wyglądzie zewnętrznym, zdolnościach, możliwościach podejmowania i wykonywania zadań, stosunku do innych ludzi, a także sposób, w jaki przeżywa i odbiera swoje środowisko[26]. Zdaniem tej autorki, kształtowanie się obrazu samego siebie odbywa się przede wszystkim pod wpływem otoczenia społecznego i określonych doświadczeń życiowych. Przy czym ogromną rolę odgrywają tu takie elementy, jak: opinie i oceny dorosłych i rówieśników, pochwały, nagany, sukcesy, niepowodzenia, porównywanie się z innymi.

Przedstawiony przebieg rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży stanowi jedynie ogólny schemat, gdyż proces ten w rzeczywistości jest bardzo złożony i zależy od wielu warunków, wśród których można wymienić: poziom i rodzaj kultury środowiska, w którym żyją i wychowują się, oraz przyjęte w nim wartości i normy postępowania. Poza tym rozwój psychiczny jest specyficzny, indywidualny u każdej osoby i niewątpliwie jest dodatkowo dookreślany występującą u niej niepełnosprawnością. Z definicji upośledzenia umysłowego wynika, że u osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim poziom rozwoju psychicznego jest znacząco niższy niż u osób pełnosprawnych, co jest głównie wynikiem przeżywanych przez te osoby trzech typów upośledzeń: biologicznego, socjalnego i edukacyjnego. Rozwój psychiczny osób upośledzonych umysłowo jest uzależniony od specyfiki przebiegu u nich procesów poznawczych i emocjonalno-motywacyjnych, dlatego ich omówienie zajmie dalszą część tego rozdziału.

2.2.1. Zaburzenia rozwoju psychicznego u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim

Procesy poznawcze należą do wyższych procesów umysłowych człowieka, które są w istocie procesami przetwarzania informacji[27]. Jako takie stanowią więc istotny czynnik warunkujący funkcjonowanie każdego człowieka i jego rozwój

[26] Zob. M. Przetacznikowa, *Rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży w średnim wieku szkolnym*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1971, s. 257; por. F. L. Ilg, L. B. Ames, S. M. Baker, *Rozwój psychiczny dziecka. Od 10 do 14 lat*, t. 2, tłum. M. Horyński, GWP, Gdańsk 1998, s. 39.

[27] Zob. T. Maruszewski, *Psychologia poznawcza*, PTS, Warszawa 1996, s. 11.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

psychiczny. W obrębie tak rozumianych procesów poznawczych, w grupie osób z upośledzeniem umysłowym analizuje się wrażenia, spostrzeganie, pamięć, myślenie, uwagę, mowę i uczenie się.

Najbardziej typowym objawem upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim jest odchylenie od normy w rozwoju umysłowym, a szczególnie w rozwoju poznawczym funkcji zarówno tych najbardziej złożonych: myślenia i mowy, jak i tych podstawowych: pamięci i uwagi. Zdaniem Janiny Wyczesany, jednostki upośledzone umysłowo w stopniu lekkim charakteryzuje przede wszystkim upośledzona zdolność myślenia abstrakcyjnego oraz nieudolność syntetycznego ujmowania zdobytych wiadomości i wiązania ich w logiczne całości (stąd wypływa ubóstwo wnioskowania i sądów)[28]. Podstawowym jednak objawem upośledzenia umysłowego jest niedorozwój wyższych czynności poznawczych, uogólniania i abstrakcji myślenia. Pociąga to za sobą ubóstwo intelektualne. Tymczasem rozwój psychiczny człowieka odbywa się właśnie dzięki

> odbieraniu wrażeń i dokonywaniu spostrzegania, ich zapamiętywaniu, tworzeniu wyobrażeń i pojęć oraz wydawaniu i wyciąganiu wniosków[29].

Odbieranie wrażeń to najprostszy proces poznawczy, polegający na bezpośrednim odzwierciedlaniu w mózgu poszczególnych cech umysłowych, przedmiotów i zjawisk działających na nasze zmysły. Dzięki nim odbieramy wrażenia wzrokowe, słuchowe, węchowe, dotykowe, ruchu i równowagi. Uszkodzenie lub zniszczenie przewodów nerwowych w korze mózgowej powoduje ograniczenie, zniekształcenie lub zlikwidowanie pewnej kategorii wrażeń; utrudnia zatem lub uniemożliwia dokładne poznanie otaczającej nas rzeczywistości. Subtelne wrażenia nie są w ogóle odbierane.

Anatomiczne i funkcjonalne uszkodzenie kory mózgowej u dzieci upośledzonych umysłowo bywa często przyczyną różnorodnych nieprawidłowości w funkcjonowaniu zmysłów i odbieraniu wrażeń. Na przykład dzieci w normie intelektualnej już w przedszkolu rozróżniają podstawowe barwy, zaś dzieci upośledzone umysłowo nie potrafią tego dokonać nawet w klasie I–III. Dlatego tak duże znaczenie mają ćwiczenia usprawniająco-korekcyjne, mające na celu rozwój procesu poznawczego.

Spostrzeżenia, w porównaniu z wrażeniem, stanowią wyższy stopień zmysłowego poznawania rzeczywistości. Dobre spostrzeżenie jest warunkiem właściwego poznania otoczenia. Spostrzeganie, odzwierciedlanie całych przedmiotów w świadomości, polega na analizie i syntezie. Analiza u dzieci upośledzonych umysłowo jest mniej dokładna niż analiza u dzieci normalnie się rozwijających.

---

[28] Zob. J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo...*, *op. cit.*, s. 32.

[29] K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe...*, *op. cit.*, s. 105; por. W. Otrębski, *Osoby z upośledzeniem umysłowym w sytuacji pracy. Psychospołeczne korelaty poziomu kompetencji zawodowej osób z lekkim i umiarkowanym upośledzeniem umysłowym*, TN KUL, Lublin 2001, s. 26–30.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Oligofrenicy na przykład nie dostrzegają mało wyróżniających się części oraz ich znaczenia, jak również ich cech i właściwości. Dzieci upośledzone umysłowo nie umieją powiązać właściwych spostrzeżeń ze swym doświadczeniem, nie potrafią też sprawnie konfrontować ich z obiektywną rzeczywistością. Analizę przeprowadzają w sposób bezładny i chaotyczny. Dużą trudność sprawia tym dzieciom zrozumienie, że wyodrębnione części mogą składać się z dalszych cząstek – dla nich część przedmiotu i wchodzące w jej skład cząstki mają jak gdyby równorzędne znaczenie. Osoby upośledzone mają duże problemy z uogólnianiem oraz abstrahowaniem jakiejś cechy przedmiotu. Dzieci upośledzone umysłowo napotykają szczególne trudności w procesie syntezy przedmiotów o wyraźnie wyodrębnionych częściach. Części te mają dla nich jak gdyby samodzielne znaczenie. Poznając dany przedmiot, dziecko musi dostrzegać nie tylko jego części składowe, ale także cechy charakterystyczne i właściwości przedmiotu. Od liczby cech wyodrębnionych w danym przedmiocie zależy między innymi stopień jego poznania. Do charakterystycznych cech spostrzegania dzieci upośledzonych umysłowo należą: zwolnione tempo spostrzegania, co jest przeszkodą w szybkim poznawaniu przez te dzieci otaczających je zjawisk i wyodrębnianiu spośród nich przedmiotów mających istotne znaczenie w celu dokładniejszego ich poznania, oraz zawężony zakres spostrzegania, dlatego świat otaczający te dzieci jest mniej zróżnicowany. Deficyty w rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych obejmują zatem zakłócenia w przebiegu analizy i syntezy wzrokowej, słuchowej oraz są przyczyną opóźnień w rozwoju motorycznym. Proces spostrzegania może być zamierzony lub niezamierzony. Systematyczne, celowo i planowo zorganizowane spostrzeganie to obserwacja. Przeprowadzenie obserwacji przez dziecko upośledzone umysłowo jest bardzo trudne. Szczególnie ciężko jest mu ukierunkować spostrzeganie i wytrwać w nim dłuższy czas. Uwaga jego przenosi się bowiem szybko na inne uboczne przedmioty i spostrzeganie przestaje być celowe, refleksyjne. Tę trudność w spostrzeganiu najlepiej oddaje określenie Haliny Borzyszkowskiej, że dziecko upośledzone umysłowo „mało widzi, kiedy patrzy i mało słyszy, kiedy słucha”[30]. Braki w rozwoju funkcji percepcyjnych wiążą się często z zaburzeniami w koncentracji uwagi. Trudności te są kolejnym, poważnym problemem utrudniającym naukę dzieciom upośledzonym umysłowo. Bardzo prawdopodobne, że jest to główna przyczyna opóźnienia ich rozwoju.

Uwagą najogólniej nazywamy skierowanie naszej świadomości na określone zjawiska, co umożliwia odbieranie dokładniejszych wrażeń i dokonywanie pełniejszych spostrzeżeń. Wywiera ona także wpływ na pozostałe funkcje psychiczne, a zwłaszcza na pamięć i myślenie. Uwaga może być mimowolna, wywołana przypadkowymi zjawiskami występującymi w otoczeniu oraz dowolna, czyli świadomie podporządkowana aktualnym zadaniom. Uwaga dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim wykazuje mniejszą niż u dzieci w normie in-

[30] H. Borzyszkowska, *Oligofrenopedagogika*, PWN, Warszawa 1985, s. 34.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

telektualnej stałość i większą odwracalność, jest też mniej podzielna. Dziecku upośledzonemu trudno jest się skupić i utrzymać uwagę przez dłuższy czas na jednym przedmiocie. Łatwo odwraca się ona od obserwowanego zjawiska, kierując się na wszelkie uboczne przedmioty i bodźce, gdy tylko dotrą one do świadomości dziecka. Wtedy nawet dość duże zainteresowanie ulega rozproszeniu, a wraz z nim uwaga przenosi się na nowo pojawiające się, przypadkowe bodźce, powodując przerwy i luki w spostrzeganiu.

Pamięć jest definiowana jako zdolność układu nerwowego do przechowywania doświadczeń. Pamięć dzieci upośledzonych umysłowo jest gorzej rozwinięta niż u dzieci pełnosprawnych. Przyczyną tego są trudności i odchylenia w zakresie odbierania wrażeń i uwagi, które powodują, że spostrzeżenia dzieci upośledzonych są zamglone i pełne luk, co z kolei jest przyczyną niedokładnych śladów w korze mózgowej (ślady bowiem stanowią fizjologiczną podstawę zapamiętywania). Gorsza jest zwłaszcza pamięć wrażeń świeżych, które opierają się bezpośrednio na spostrzeżeniach. Dla dzieci upośledzonych umysłowo wszystko, co nowe, jest bardzo trudne. Nowe treści przyswajają sobie wyjątkowo wolno i w dodatku po wielokrotnym powtarzaniu. U jednostek, których bezpośrednia pamięć mechaniczna jest zadowalająca, pamięć logiczna jest zawsze niedostateczna. U dzieci tych obserwuje się często zjawisko zwolnionej pamięci. Nie potrafią powiązać logicznie poszczególnych zjawisk i wyciągać z nich właściwych wniosków, zatem trudno im zrozumieć otaczający je świat i poprawnie postępować.

Na zakończenie rozważań dotyczących defektów pamięci jednostek upośledzonych umysłowo należy dodać, że mają one również trudności w zakresie przewidywania. Te trudności mają przykre konsekwencje, gdyż niemożliwe jest ani poprawne myślenie, ani poprawne zachowanie się w społeczeństwie bez sprawności przewidywania.

Wyobrażenia, będące jedynie odtwarzaniem poprzednich spostrzeżeń, są zaliczane do elementów wchodzących w skład pamięci. Tego rodzaju wyobrażenia nie zawierają żadnych nowych, twórczych elementów, lecz są jedynie – w miarę możności – największym, obrazowym odtwarzaniem poprzednich spostrzeżeń, przeżyć i działań. Wyobrażenia odgrywają bardzo ważną rolę w życiu człowieka – stają się częścią składową jego różnorodnej działalności. Dzieci upośledzone umysłowo, na skutek wadliwych procesów poznawczych, nie znają dobrze otaczającej je rzeczywistości, są bezkrytyczne i infantylne.

Za główne objawy upośledzenia umysłowego uznaje się zaburzenia myślenia. Najłatwiej jest je dostrzec, analizując przebieg podstawowych operacji myślowych. Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim dostrzegają podobieństwa dwóch przedmiotów, podają definicje pojęć konkretnych, chociaż nie uogólniają znaczeń. Pojęcia są podstawą wszelkich wyższych procesów myślowych. Obejmują one najważniejsze cechy wspólne całej kategorii przedmiotów podobnych. Odzwierciedlenie ogólnych cech przedmiotów i zjawisk stanowi, jak wiadomo, podstawę do kształtowania się pojęć. Najbardziej charakterystyczną cechą upośle-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

dzenia umysłowego są właśnie trudności w tworzeniu pojęć i myśleniu opartym na pojęciach. Upośledzeni umysłowo są zdolni do wykonywania jedynie podstawowych operacji myślowych, takich jak: szeregowanie, klasyfikowanie, porządkowanie, ale pod warunkiem, że odnoszą się one do przedmiotów, a nie do zadań[31]. Posługując się terminologią J. Piageta, można powiedzieć, że osiągają oni okres operacji konkretnych.

Myślenie dotyczy także aktywności, która operuje słowami, symbolami. Dla tych dzieci znaczna liczba wyrazów jest pustymi dźwiękami lub odpowiadają im co najwyżej zamglone i pełne luk wyobrażenia konkretnych przedmiotów i zjawisk. Taki stan rzeczy uniemożliwia poprawne ujmowanie i rozumienie stosunków zachodzących między poszczególnymi zjawiskami. Dzieci te z trudem chwytają istotę jakiegoś zdarzenia, mają kłopoty ze zrozumieniem nowych zadań oraz trudności w przestawianiu się z jednej czynności umysłowej na drugą, są mało pomysłowe, nie szukają rozwiązań, są myślowo bierne i nie wykazują zainteresowań poznawczych. U dzieci upośledzonych umysłowo zaburzony jest proces uogólniania, a wiąże się to z tym, że jednostki te nie mogą zrozumieć umowności zawartej w zdaniu. Dla upośledzonych umysłowo słowo występuje tylko w swoim konkretnym znaczeniu, dlatego nie rozumieją na przykład przysłów i przenośni.

Omawiając procesy myślowe dzieci upośledzonych umysłowo, należy jeszcze zwrócić uwagę na ich mowę, gdyż ograniczenia w myśleniu znajdują odzwierciedlenie w sposobie wyrażania przez nie własnych myśli, szczególnie w mowie wielozdaniowej. Dzieci te nieudolnie budują zdania, nieumiejętnie łączą je według logicznego związku faktów, często popełniają błędy składniowe i stylistyczne. Niedorozwój mowy objawia się tu przede wszystkim w opóźnieniu poszczególnych etapów jej rozwoju. Poza tym upośledzeni umysłowo mają ubogie słownictwo i trudności w wyrażaniu własnych myśli, szczególnie wówczas gdy treść ich wypowiedzi jest oderwana od społecznego kontekstu. Występują u nich także, częściej niż u dzieci w normie intelektualnej, liczne wady wymowy. Do najbardziej nasilonych i najczęściej spotykanych form zaburzeń mowy należy nieprawidłowa artykulacja, która może wystąpić w postaci: seplenienia, nosowania, bełkotu, jąkania, zakłócenia emisji głosu. Przyczyny tych zaburzeń są rozmaite. Bardzo często jest to ogólna niesprawność ruchowa narządów mowy oraz wady w ich budowie. Zasadniczą rolę mogą również odgrywać specyficzne cechy spostrzeżeń, słaba koncentracja uwagi, słaba konsolidacja śladów pamięciowych czy zaburzenia słuchu. Opóźnienie mowy lub jej zaburzenia są przyczyną różnych trudności tych dzieci w kontaktach społecznych.

[31] Zob. J. Kostrzewski, *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo* [w:] K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe...*, *op. cit.*, s. 52–95.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Prezentacja specyfiki przebiegu procesów poznawczych u dzieci lekko upośledzonych wymaga jeszcze omówienia elementu istotnego dla ich rozwoju psychicznego, a mianowicie – uczenia się. Irena Obuchowska tak charakteryzuje uczenie się dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim: opanowany materiał jest zawężony, proces uczenia spowolniały i ograniczony czasowo, poza tym występuje nieregularna dynamika uczenia; spontaniczność jest słaba i nieokreślona, dzieci potrzebują stałej stymulacji, zachęty i pomocy[32]. Prawidłowości uczenia się tych dzieci można ująć następująco:

- wyniki uczenia się dzieci upośledzonych umysłowo są gorsze od wyników uzyskiwanych przez dzieci pełnosprawne w tym samym wieku. Osoby upośledzone umysłowo potrzebują też większej stałej zachęty, aby wystąpiło u nich pozytywne nastawienie do uczenia się;
- często występujący niedostateczny rozwój mowy u dzieci upośledzonych umysłowo powoduje pojawianie się trudności przy uczeniu się treści słownych i w wypowiadaniu się;
- w uczeniu się dzieci upośledzonych umysłowo najefektywniejsza jest instrukcja słowno-pokazowa, natomiast szczególnie niekorzystne jest stosowanie wyłącznie instrukcji słownej;
- znaczącą rolę w nauczaniu dzieci upośledzonych umysłowo odgrywają częste powtórzenia i utrwalanie materiału;
- u dzieci upośledzonych umysłowo małą rolę odgrywają motywy poznawcze, dlatego też wywołanie właściwej motywacji do uczenia się i utrzymywanie jej przez dłuższy czas na właściwym poziomie jest w przypadku tych osób bardzo trudne;
- czynnikiem usprawniającym uczenie się dzieci upośledzonych umysłowo jest odpowiednie wzmocnienie, takie jak: pozytywna ocena, uśmiech, przyjazne słowo;
- w sytuacji uczenia się szkolnego znaczenie oceny dla dzieci upośledzonych umysłowo jest zdecydowanie mniejsze niż u osób pełnosprawnych intelektualnie[33].

Do przedstawionych prawidłowości należy dodać, że specyfiką procesu uczenia się upośledzonych umysłowo jest wykazywana przez nich duża stereotypowość i brak plastyczności w zachowaniu się, zwłaszcza w nowych sytuacjach.

Oprócz powyżej przedstawionych zaburzeń rozwoju psychicznego i procesów poznawczych, u osób lekko upośledzonych umysłowo częściej, w porównaniu z osobami w normie intelektualnej, występuje niestałość emocjonalna, impulsywność, agresywność, niepokój, zaburzenia w zakresie mechanizmów kontroli, a ich

---

[32] Zob. I. Obuchowska, *Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim* [w:] *eadem* (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1991, s. 199–239.

[33] Zob. E. Janik, *Uczenie się dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, „Psychologia Wychowawcza" 1977, nr 5, s. 448–449.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

samoocena jest niestabilna i nieadekwatna. Od swoich rówieśników o prawidłowym rozwoju umysłowym mają oni gorszą samokontrolę, są mniej odpowiedzialni oraz mniej uspołecznieni. Poza tym lekko upośledzeni umysłowo są znacznie ograniczeni w zakresie przeżywania uczuć wyższych, a więc społecznych, moralnych i estetycznych. Wśród badaczy[34] panuje jednak powszechna zgoda, że osoby upośledzone umysłowo kochają, nienawidzą, boją się, odczuwają ból, samotność, a zaburzenia sfery emocjonalnej u nich obserwowane mogą: a) wypływać z tych samych przyczyn, co upośledzenie umysłowe, tzn. z trwałych zmian w ośrodkowym układzie nerwowym; b) być spowodowane niewłaściwą postawą otoczenia, błędami wychowawczymi, wyuczeniem się reakcji agresywnych w określonych sytuacjach życiowych. U jednostek tych zauważa się jednak ogólny niedorozwój, który obejmuje wszystkie funkcje osobowości i sferę emocjonalną.

2.2.2. Sfera emocjonalna u dzieci lekko upośledzonych umysłowo

Zdaniem Paula Ekmana i Richarda J. Davidsona, emocje modulują zachowywanie się człowieka i służą określeniu jego relacji ze środowiskiem. Stanowią także skuteczny sposób przystosowania się człowieka do zmiennych wymogów środowiska. Emocje mają zdolność do aktywizowania pewnych zachowań człowieka i uruchamiania w jednym momencie wszystkich doświadczeń nagromadzonych w trakcie życia, odsłaniając wspólny mianownik ludzkich reakcji. Najważniejszą funkcją emocji jest wprowadzenie organizmu w stan, który możliwie najlepiej wspiera pożądaną w danej sytuacji reakcję[35].

Przegląd piśmiennictwa na temat sfery emocjonalnej upośledzonych umysłowo upoważnia do ogólnego stwierdzenia, że są oni bardzo podatni na zaburzenia tej sfery rozwoju. U około 1/4 populacji dzieci upośledzonych w stopniu lekkim występują różnego rodzaju nieprawidłowości życia emocjonalnego. W ich zachowaniu obserwuje się całą gamę możliwych reakcji: od bierności, zahamowań, znacznej niepewności siebie, mniej lub bardziej nasilonej lękliwości – do zachowań skrajnie przeciwnych, takich jak: brak dystansu, lepkość uczuciowa, natrętne zachowanie. Sposób działania i reagowania dzieci upośledzonych umysłowo zależy w dużej mierze od ich temperamentu i charakteru. Temperament ten jest zróżnicowany, a różnice te są uwarunkowane siłą procesów pobudzania i hamowania. Autorzy wskazują najczęściej na nadpobudliwość lub zahamowanie, wiążąc je przyczynowo z niewłaściwymi, patologicznymi interakcjami tych jednostek

[34] Zob. G. S. Baroff, *Mental Retardation. Nature, Cause and Management*, „Hampshere", Washington, DC 1985; T. Gałkowski, *Dzieci specjalnej troski*, „Wiedza Powszechna", Warszawa 1988; M. Kościelska, *Koncepcja osoby z upośledzeniem umysłowym jako uczestnika życia społecznego*, „Przegląd Psychologiczny" 1993, nr 3, s. 341–351.

[35] Zob. P. Ekman, R. J. Davidson (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, tłum. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk 1998, s. 53.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

z otoczeniem. Nieprawidłowe kontakty z osobami bliskimi kształtują najczęściej reakcje wycofania się, samodeprecjacji, a ponadto apatię, obojętność i nieufność[36]. Z obserwacji wynika, że spotyka się upośledzonych umysłowo zarówno łagodnych i posłusznych, jak i złośliwych, ponurych i agresywnych. Działanie tych ostatnich jest zawsze impulsywne, a ich postępowanie mało przemyślane. Ponadto emocje upośledzonych umysłowo charakteryzuje sztywność zachowań, poglądów i uczuć, przy jednocześnie wzmożonej podatności na sugestię. Słabo rozwinięta jest u nich zdolność opanowania popędów, samokontroli i panowania nad sobą. Występuje niedorozwój uczuć wyższych: patriotycznych, moralnych, społecznych i estetycznych, związany z brakiem zdolności do rozumienia pojęć abstrakcyjnych. Nie doświadczają przeżyć emocjonalnych związanych z zainteresowaniami i działalnością poznawczą, a przeżycia z przeszłości i przyszłości nie wywołują w nich reakcji uczuciowej[37]. Życie uczuciowe osób upośledzonych umysłowo jest również zubożone. Charakteryzuje ich swoisty brak zainteresowania przeżyciami innych ludzi, a niekiedy bezmyślne okrucieństwo w stosunku do zwierząt, niszczenie roślin, nieumiejętność współżycia w zespole, zachowania impulsywne.

Ole Ivar Lovaas twierdzi, że dzieci niepełnosprawne umysłowo często wpadają w złość, gdy stawia się przed nimi zadania o różnym stopniu trudności wykonania, co może mieć znaczący wpływ na naukę odpowiednich zachowań. Autor uważa również, że:

1) wybuch złości jest zazwyczaj odpowiedzią dziecka na frustrację wynikającą najczęściej z utraty zwyczajowej nagrody lub ze zmiany czynności rutynowych;
2) wybuchy zyskują na sile, gdy się im poddaje lub robi wokół nich dużo szumu;
3) wybuchy prawdopodobnie zanikną, jeśli je się zignoruje;
4) jeśli przyczyną wybuchów jest frustracja, można zredukować ataki przez unikanie sytuacji stanowiących jej źródło. Z drugiej strony całkowita eliminacja źródeł frustracji sprawi, że dziecko nie nauczy się radzić sobie z frustracją w inny sposób niż wybuchając gniewem[38].

Jedną z postaci zaburzeń procesów emocjonalnych jest nerwica. Dzieci upośledzone umysłowo bardzo często przejawiają różne symptomy zaburzeń nerwicowych. Typowe zaburzenia tego rodzaju to: nawykowe wymioty, bóle brzucha, bóle głowy, gwałtowne zmiany nastroju, ruchy mimowolne, moczenie nocne, ssanie palca, obgryzanie paznokci, nawyki ruchowe, jąkanie, a także samogwałt. Na tego rodzaju zaburzenia szczególnie narażone są te dzieci, u których wrażliwy

[36] Zob. A. Kozłowska, *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1984.

[37] Zob. R. Kościelak, *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*, PWN, Warszawa 1989, s. 52.

[38] Zob. O. I. Lovaas, *Nauczanie dzieci niepełnosprawnych umysłowo. Mój elementarz*, tłum. O. Kubińska, M. Bogdanowicz, M. Ciszkiewicz, WSiP, Warszawa 1993, s. 49–50.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

jest niedojrzały układ nerwowy i które nie mają wyuczonych, dostatecznie silnych mechanizmów radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Podłożem zaburzeń nerwicowych, według Marty Bogdanowicz, mogą być urazy psychiczne wywołujące lęk. Przy czym silny uraz w psychice dziecka pozostawiają takie sytuacje, jak: kłótnie i bójki między rodzicami, rozwód, pojawienie się macochy lub konkubenta[39]. Aleksandra Zawiślak wymienia zaś następujące cechy środowiska o zakłócającym charakterze: niekorzystne warunki mieszkaniowe, przeludnienie, niski status materialny, wielodzietność, niski poziom wykształcenia rodziców, pożycie małżeńskie rodziców okresowo lub trwale skonfliktowane[40].

U osób upośledzonych umysłowo występuje też zanik krytycyzmu, który polega na braku umiejętności przemyślanego działania, sprawdzania i korygowania swoich działań stosownie do obiektywnych warunków. Brak krytycyzmu przejawia się między innymi w braku kontroli nad własnymi działaniami, w braku możliwości oceniania swoich działań, w przypadkowym i powierzchownym charakterze sądów. Powoduje to niewłaściwe, błędne rozumienie otaczającej rzeczywistości oraz nietrafne decyzje w zakresie postępowania.

Bardzo charakterystyczną dla nich cechą jest też nieadekwatność reakcji, co znaczy, że nie są one w stanie odróżnić rzeczy istotnych od nieistotnych. Z tych to względów dość często zdarza się, że słabo reagują na poważne zdarzenie, którego są świadkami, natomiast sprawy zupełnie nieistotne mogą u nich wywoływać bardzo gwałtowną reakcję. Ich reakcje są zatem niewspółmierne do siły bodźca. Zachowanie upośledzonych umysłowo jest oparte przede wszystkim na procesach emocjonalnych, charakteryzuje się impulsywnością, brakiem przemyślenia i przewidywania konsekwencji. Upośledzeni umysłowo są zadowoleni i uspokojeni w sytuacjach im znanych, natomiast niezadowoleni i rozdrażnieni w sytuacjach dla nich nowych, nieznanych.

Ryszard Kościelak uważa, że do przejawów zaburzeń emocjonalnych występujących w upośledzeniu umysłowym można także zaliczyć stany podwyższonego lub obniżonego nastroju, nieumotywowane wahania nastrojów, pobudzenie ruchowe czy nieadekwatne do bodźca reakcje ochronne i obronne. Poza tym labilność emocjonalna i słaba kontrola nad afektami często prowadzi u tych dzieci do wybuchów złości i zachowań agresywnych. Emocjonalne podłoże reakcji gniewu upośledzonych umysłowo to nadmierne pobudzenie wewnętrzne, które powoduje niespokojne, ruchliwe zachowanie. Jeśli znajdują się w środowisku, w którym są pozbawieni życzliwości i zainteresowania, a w którym okazuje się im

[39] Zob. M. Bogdanowicz, *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1985, s. 177–178.

[40] Zob. A. Zawiślak, *Rodzinne uwarunkowania rozwoju w retrospekcji osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim* [w:] W. Dykcik, C. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy*, Wyd. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Olsztyn 2002, s. 385–392.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

lekceważenie i traktuje się ich gorzej od innych, próbują poprawić swoją pozycję przez akty autodestrukcji lub agresji. Najczęściej krytykują polecenia przełożonych, uczestniczą w bójkach z kolegami, skarżą na nich do opiekunów. Agresja upośledzonych umysłowo nosi zasadniczo znamiona reakcji defensywnych czy odwetowych, wynika głównie z konieczności obrony przed atakami innych, zaś w mniejszym stopniu ma charakter samodzielnie inicjowanych aktów. Szybciej niż dzieci w normie intelektualnej poddają się też zniechęceniu i rezygnacji, połączonym z płaczliwością[41].

Niezależnie od różnic występujących w ich aktywności, a uzależnionych od przewagi procesów hamowania czy też pobudzania, tak jedni, jak i drudzy mają pewną cechę wspólną, a mianowicie: wszyscy przejawiają mniej inicjatywy i samodzielności. Ich ociężała psychika sprawia, że z trudem przestawiają się na nową aktywność. Bardzo chętnie natomiast naśladują innych, powtarzają stare, wyuczone wzory zachowania. Zdolność do prawidłowej oceny realnej sytuacji przez upośledzonych umysłowo jest zależna od stopnia upośledzenia: im mniejszy stopień upośledzenia, tym lepsza orientacja w sytuacjach życiowych i tym większe zainteresowanie sprawami życia codziennego. Ich stopień krytycyzmu wobec realnej sytuacji także pozostaje w ścisłym związku z poziomem intelektualnym.

Postępowanie dzieci upośledzonych umysłowo, przy typowym dla nich braku umiejętności myślenia i przy silnie oddziałujących popędach, jest postępowaniem bardziej impulsywnym i mniej kierowanym za pomocą woli niż postępowanie dzieci w normie intelektualnej. Braki w zainteresowaniach, w uwadze i pamięci, nieumiejętność tworzenia pojęć i wyciągania wniosków prowadzą do tego, że wiadomości dzieci upośledzonych o otaczającym ich świecie są niepełne oraz niepowiązane ze sobą w sposób logiczny. Brakuje im zatem dokładnej znajomości środowiska oraz wnikliwego rozumienia zjawisk w nim zachodzących. Nie wiedzą, jak mają postępować w konkretnych, nowych i niezrozumiałych dla siebie sytuacjach życiowych. Trudne, wręcz niemożliwe, jest dla nich krytyczne ustosunkowywanie się do obserwowanych poczynań, zajęcie postawy, zainicjowanie rozwiązań lub powzięcie decyzji wówczas, gdy tych zjawisk nie rozumieją. W tych warunkach powstaje konieczność biernego wykonywania poleceń lub naśladowanie innych, a to utrudnia rozwój woli.

Nowe spojrzenie na emocjonalność osób z upośledzeniem umysłowym oraz na rolę przeżywania przez nie emocji prezentuje Małgorzata Kościelska. Autorka uważa, że w wielu przypadkach, obok czynników biologicznych i środowiskowych, w powstawaniu upośledzenia umysłowego prym wiodą czynniki psychiczne. Wyjaśnia ona,

> iż osoby z upośledzeniem umysłowym, które są w stanie sprostać społecznym wymaganiom, rozwijają w sobie samoświadomość tkwiącego w nich zła i odczuwają skutki

[41] Zob. R. Kościelak, *Psychologiczne podstawy...*, *op. cit.*, s. 53.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

> odrzucenia. Ich udziałem jest lęk, smutek i rozpacz, poczucie winy i małej wartości ze wszystkimi tego konsekwencjami psychopatologicznymi, a przede wszystkim z niedającym się przecenić znaczeniem dla zablokowania aktywności poznawczej i możliwości rozwoju umysłowego[42].

Powyższe stwierdzenie, jak również typowe dla dzieci upośledzonych umysłowo sugestywność i zdolność do naśladowania mogą być wykorzystane przez rodziców i nauczycieli. W sprzyjających warunkach środowiska oraz w efekcie prawidłowej organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej i korekcyjnej można w nich stopniowo wyrobić nawyki pracy oraz społecznego i kulturalnego zachowania się. W miarę ich rozwoju umysłowego i systematycznej pracy z nimi następuje rozwój uczuć i procesów poznawczych oraz zwiększa się ich trwałość. Dzieciom upośledzonym umysłowo należy uświadomić, czym same są, a jednocześnie rozbudzać w nich uczucia wyższe: serdeczność, empatię, miłość, przyjaźń. K. Kirejczyk jest zdania, że

> uczucia nie rozwijają się spontanicznie, lecz powstają, utrwalają się w toku czynnego ustosunkowywania się do otaczającej dziecko rzeczywistości[43].

Przedstawione prawidłowości przebiegu procesów emocjonalnych i motywacyjnych u dzieci upośledzonych umysłowo, współwystępujących z określonym poziomem poznawczym, mogą silnie wpływać na zachowanie tych osób, a tym samym decydować o ich rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnym. Wynika stąd ogromna rola prawidłowego kształtowania i rozwijania tych uczuć u dzieci upośledzonych umysłowo.

2.3. Rozwój społeczny

Rozwój społeczny dziecka upośledzonego umysłowo, tak jak dziecka w normie intelektualnej, jest jednym ze składników jego ogólnego rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego. W ocenie Ryszarda Kościelaka stosunki jednostki ze społeczeństwem zależą od zdolności rozumienia sytuacji występujących we współżyciu społecznym, od zdolności zapamiętywania, wyobrażania oraz przewidywania skutków działania[44]. Dlatego też głównym celem pracy rewalidacyjnej z osobami niepełnosprawnymi jest przygotowanie ich do życia społecznego. Można przyjąć, że zakres i poziom integracji społecznej jest ściśle uzależniony od przebiegu procesu socjalizacji. Ujmując socjalizację jako proces i rezultat procesu przejmowania przez jednostkę systemów wartości, norm i wzorów zachowań obo-

[42] M. Kościelska, *Koncepcja osoby..., op. cit.*, s. 343.

[43] K. Kirejczyk, *Z zagadnień oligofrenii dziecięcej*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1967, s. 129; por. W. Otrębski, *Osoby..., op. cit.*, s. 31–36.

[44] Zob. R. Kościelak, *Psychologiczne podstawy...*, *op. cit.*, s. 56.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

wiązujących w danej zbiorowości[45], zakłada się, że jest ona wynikiem wpływów zamierzonych i niezamierzonych. W procesie socjalizacji zmiany zachodzące w osobowości jednostki są ściśle uzależnione od oddziaływania na nią środowiska społecznego. Rezultatem prawidłowego przebiegu socjalizacji dziecka jest ujawnienie przez nie zachowań społecznie oczekiwanych. upośledzenie umysłowe natomiast powoduje wiele ograniczeń, które utrudniają rozwój społeczny. Dziecko upośledzone umysłowo najwolniej osiąga dojrzałość w sferze uczuć moralnych i wiedzy moralnej, najszybciej zaś w sferze postaw, wartości, przekonań i poglądów moralnych. Trudności z osiągnięciem dojrzałości w sferze uczuć i wiedzy moralnej wiążą się ze zwiększoną skłonnością tych jednostek do naśladownictwa, a także z ograniczeniami możliwości rozwojowych w zakresie intelektu i uczuć wyższych.

Jan Pilecki, Władysława Pilecka i Jadwiga Baran, mając na uwadze rozwój społeczny jednostek upośledzonych umysłowo, analizują propozycje wpływów wychowawczych wysunięte przez Antoninę Gurycką w książce pt. *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*[46]. Naśladownictwo jest uważane za pierwszy i elementarny mechanizm zdobywania doświadczenia i nawiązywania kontaktów społecznych przez jednostki upośledzone umysłowo. Zdaniem tych autorów, można je wykorzystać w stymulacji wszystkich obszarów rozwoju dziecka upośledzonego, a w niektórych jest ono szczególnie skuteczne. W nieco mniejszym zakresie, według tych autorów, można oddziaływać na dziecko upośledzone umysłowo poprzez modelowanie. Ten rodzaj wpływu wychowawczego z powodzeniem można stosować w kształtowaniu zachowań prospołecznych. Przy czym skuteczność wychowania przez modelowanie zależy od opracowania wzorów tego typu sytuacji wychowawczych, a następnie od umiejętnego ich wyreżyserowania i zrealizowania. Niestety, dzieci upośledzone umysłowo potrafią czerpać ze swych doświadczeń tylko w takich okolicznościach, które są bardzo podobne do wcześniejszych, w których zdobyły doświadczenie. Aby zatem nastąpiła szersza generalizacja posiadanych zachowań, trzeba je aktualizować w różnych momentach życia.

Kolejna kategoria wpływów wychowawczych, którą wymieniają autorzy, to prowokacja. Zakłada ona aktywną formę odbierania tych wpływów. Wybór właściwego sposobu zachowania się wobec zadania sytuacyjnego wymaga od jednostki analizy i zrozumienia sytuacji. Choć wydaje się, że ta klasa wpływów wychowawczych nie może być zbyt szeroko uwzględniana w praktyce pedagogów specjalnych, ze względu na ograniczenia w rozwoju procesów myślowych u dzieci

[45] Zob. *Nowa encyklopedia powszechna*, t. 5, PWN, Warszawa 1996, s. 920.

[46] Zob. J. Pilecki, W. Pilecka, J. Baran, *Wychowanie dzieci o obniżonej sprawności umysłowej w internacie*, WSP, Kraków 1997, s. 11–16; por. A. Pawlak, *Upośledzenie umysłowe w aspekcie bio-psychospołecznym. Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół specjalnych*, IKN ODN, Lublin 1987.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

upośledzonych umysłowo, to jednak jest niezbędna w stymulacji aktywności społecznej. Im bowiem częściej dzieci upośledzone umysłowo będą stawiane przed różnymi problemami społecznymi i będą starały się je rozwiązywać samodzielnie lub z pomocą dorosłych, tym bardziej będzie wzrastać ich zaradność i samodzielność.

W dalszej części autorzy ci piszą, że – obok naśladownictwa – do dobrze poznanych i powszechnie stosowanych wpływów wychowawczych należy trening. Umożliwia on bowiem powstanie względnie trwałych struktur zachowania (nawyków i przyzwyczajeń), które zwiększają możliwość sprawnego i skutecznego działania. Rola treningu polega na dostarczeniu jednostce wzorca bodźców, na które należy reagować, oraz wzorca czynności, które należy wykonać, aby osiągnąć cel. Istotną rolę w przebiegu treningu odgrywają wzmocnienia pozytywne i negatywne, czyli nagrody i kary. Najlepsze efekty – zdaniem Ziemowita Włodarskiego – daje łączne stosowanie nagród i kar[47]. Skuteczność oddziaływania za pomocą nagradzania i karania – według tego autora – zależy od bardzo wielu czynników: od sposobu stosowania tych wzmocnień, charakteru interakcji wychowawcy i wychowanka, cech osobowości wychowanka, a także od czynników społecznych, towarzyszących nagradzaniu i karaniu.

Przeprowadzone badania eksperymentalne dowiodły, że osoby upośledzone umysłowo posiadają określony zakres wiedzy moralnej, zorganizowanej w pewien system na poziomie konkretnym, który w dużym stopniu zależy od ich doświadczeń. Nie zawsze jednak informacje te ulegają internalizacji i stają się regulatorami ich zachowania. Przestrzeganie norm współżycia społecznego odbywa się na zasadzie odtwarzania wyuczonego sposobu zachowań, najczęściej bez uświadamiania sobie, dlaczego właśnie tak należy zachować się w danej sytuacji.

Omówione kategorie wpływów wychowawczych współwystępują w wychowaniu i uspołecznianiu, w którym to procesie szczególną rolę odgrywa rodzina. Dla dziecka stanowi ona nie tylko teren pierwszych doświadczeń w zakresie nawiązywania kontaktów z innymi, ale także jest dostarczycielem wzorów, uczy również, w jaki sposób ta komunikacja ma przebiegać. Łącznie z wzorami zachowania dziecko przyjmuje pewien system norm postępowania, a więc świadomość tego, jakie czyny są dobre i oczekiwane, a jakie – złe i niepożądane. Z domu rodzinnego dziecko wynosi określone postawy wobec innych i siebie. Od stopnia uspołecznienia dziecka w rodzinie zależy jego motyw przynależności do grupy rówieśniczej, która jest nieuniknionym, kolejnym etapem w jego rozwoju społecznym. Dziecko wychowane w izolacji od rówieśników, pozbawione możliwości rozwijania kontaktów społecznych na zasadzie równorzędności, nie ma okazji przekonać się o swoich walorach lub brakach jako członka grupy społecznej. Wraz z rozpoczęciem nauki w szkole proces socjalizacji przenosi się na jej teren.

[47] Zob. Z. Włodarski, *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa 1974, s. 57.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Szkoła, poza rodziną, ma szczególne znaczenie dla wzbogacania kontaktów społecznych oraz kształtowania właściwych postaw społecznych[48].

Nieprawidłowości w zakresie wypełniania zadań przez wymienione środowiska mogą u dziecka, szczególnie upośledzonego umysłowo, hamować socjalizację i tym samym eliminować zachowania oczekiwane społecznie. Władysław Dykcik na podstawie badań empirycznych wykazał, że funkcjonowanie wychowawcze rodzin z dziećmi upośledzonymi jest często zaburzone i wtedy rodzina nie zapewnia dziecku właściwej opieki. W wyniku tych zaburzeń pojawiają się trudności wychowawcze z dziećmi w rodzinie, w najbliższym otoczeniu oraz w szkole[49].

Uspołecznienie umożliwia jednostkom upośledzonym umysłowo przystosowanie się do wymogów życia codziennego, rodzinnego czy szkolnego. Kontakty społeczne dziecka są niezwykle istotne dla jego rozwoju społecznego, ułatwiają mu bowiem właściwą adaptację do warunków, w których żyje. Andrzej Giryński, badając kształtowanie zachowań społecznych u osób upośledzonych umysłowo, zwrócił uwagę na fakt, że głównym kierunkiem oddziaływania na dziecko powinno być dążenie do rozwoju jego osobowości społecznej[50].

Poza najbliższymi partnerami społecznymi dziecka, jakimi są jego rodzice lub opiekunowie, duża rola w socjalizacji przypada szkole. Jednakże proces socjalizacji dziecka upośledzonego umysłowo może bardzo szybko ulec wypaczeniu i przybrać formę niedostosowań społecznych czy przestępczości. Czesław Kupisiewicz upatruje zaczątek wykolejenia w niepowodzeniach szkolnych ucznia i wyróżnia u niego dwa etapy zaburzeń natury psychologicznej: etap utraty wiary w siebie (z tym wiąże osłabienie zainteresowania nauką) i etap kłamstwa, arogancji, buntu, wagarów. Te etapy zaburzeń trwają przeważnie dość długo, zanim u dziecka nastąpi zaburzenie jego uspołeczniania[51]. Zdaniem Andrzeja Giryńskiego, dzieci upośledzone umysłowo wymagają specjalnych metod i środków oddziaływania, aby rozwój społeczny przebiegał u nich prawidłowo. Do podstawowych zasad postępowania z tymi osobami autor zalicza:

– traktowanie ich jako pełnowartościowych ludzi, mimo defektów;
– umożliwianie im swobody wyrażania własnych uczuć i wyjaśnianie ich zachowań emocjonalnych;
– wskazywanie form zachowania się zgodnie z obiektywnymi możliwościami tych osób;

---

[48] Zob. F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*, PWN, Warszawa 1982, s. 46–52; J. Maciaszkowa, *Rola szkoły w przygotowaniu młodzieży do życia w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1977.

[49] Zob. W. Dykcik, *Współpraca szkoły specjalnej ze środowiskiem w zakresie adaptacji społecznej dzieci upośledzonych umysłowo*, UAM, Poznań 1979, s. 24.

[50] Zob. A. Giryński, *Kształtowanie zachowań oczekiwanych społecznie u osób upośledzonych umysłowo*, „Szkoła Specjalna" 1980, nr 1, s. 20.

[51] Zob. C. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, PWN, Warszawa 1972, s. 31.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

– stopniowe uczenie opanowywania stanów frustracyjnych i kontrolowania swoich emocji;
– budzenie wiary we własne siły i poczucia godności osobistej przez dostarczanie okazji do sukcesu[52].

Przestrzeganie wyżej wymienionych zasad, przemyślane kierowanie rozwojem społecznym dziecka przez rodziców i wychowawców, dyskretne i konsekwentne kontrolowanie kontaktów społecznych dziecka upośledzonego umysłowo, doprowadzi do uformowania jednostki, która – zdaniem Elizabeth B. Hurlock –

> wejdzie dobrowolnie w życie społeczne, która będzie dobrze się czuła wśród ludzi i z której społeczeństwo będzie miało pożytek[53].

Prawidłowy stosunek otoczenia do osób upośledzonych umysłowo jest jednym z warunków ich zachowywania się zgodnie z obowiązującymi normami.

Struktura rozwoju społecznego jednostki jest bardzo złożona i obejmuje temperament, charakter i intelekt. Elementy te wyznaczają jej zachowania, ujawniające się w sytuacjach interpersonalnych i w pełnieniu ról społecznych. Analiza prac empirycznych różnych autorów pozwala wnioskować, że badania nad rozwojem społecznym osób upośledzonych umysłowo obejmowały zwykle takie aspekty kompetencji społecznych, jak: umiejętność wczuwania się w stan wewnętrzny drugiej osoby (empatia), spostrzeganie społeczne, rozumienie i wnioskowanie społeczne, przejawianie zachowań prospołecznych, umiejętność rozwiązywania problemów społecznych. Kształtowanie umiejętności wczuwania się w sytuacje drugiej osoby jest niezwykle ważne dla dzieci upośledzonych umysłowo, gdyż wyznacza ich przyszłe interakcje społeczne. Dzieci empatyczne uwzględniają w swoich reakcjach i zachowaniach potrzeby innych, respektują wymagania oraz kierują się zasadą wzajemności; dzięki temu są postrzegane i oceniane jako lepiej przygotowane społecznie. Ogólnie uważa się, że wszystkie dzieci o obniżonej sprawności umysłowej ujawniają większe lub mniejsze braki w rozwoju empatii, głównie przez bardziej wzmożony i trwający dłużej niż u osób pełnosprawnych egocentryzm.

Na podstawie wyników badań nad spostrzeganiem społecznym dzieci upośledzonych umysłowo można stwierdzić, że tworzone przez nie schematy poznawcze innych osób czy interakcji społecznych są całościowe, konkretne, statyczne, dokonywane z punktu widzenia własnego dobra czy korzyści.

Badania umiejętności rozumienia i wnioskowania społecznego, a także zachowań prospołecznych, wykazały, że osoby niepełnoprawne intelektualnie, analizując sytuacje społeczne przedstawione na obrazkach, koncentrowały swoją uwagę na nieistotnych elementach, natomiast opisując je czy wyliczając, nie dostrzegały

---

[52] Zob. A. Giryński, *Kształtowanie*..., *op. cit.*, s. 21.

[53] E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, PWN, Warszawa 1985, s. 436.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

relacji zachodzących między tymi elementami, co prowadziło do błędów w interpretacji. Niewłaściwe odczytanie (zrozumienie) sygnałów społecznych utrudnia, a czasem wręcz uniemożliwia im podjęcie odpowiednich decyzji i wybór pożądanych zachowań społecznych[54].

Analizując umiejętność rozwiązywania problemów społecznych przez dzieci upośledzone umysłowo, można stwierdzić, że najczęściej stosują one strategię prośby, którą uważa się za stosunkowo prymitywny sposób. Ponadto jednostki upośledzone lepiej radzą sobie z sytuacjami problemowymi o charakterze poznawczym niż społecznym. Mogą przyswoić sobie wiele różnych strategii, lecz niestety nie potrafią właściwie ocenić ich przydatności w rozmaitych sytuacjach życia społecznego i tym samym dokonać trafnego wyboru. Planowanie, wartościowanie i przewidywanie skutków działań zależy bowiem od poziomu rozwoju wyższych procesów regulacji psychicznej, a te wykazują wiele zaburzeń u osób o obniżonej sprawności umysłowej.

Wiedza, jaką posiadamy, pozwala przewidywać ludzkie zachowania, a także kierować nimi. Nie wystarczy jednak manipulacja ludzkim zachowaniem, potrzebna jest jeszcze umiejętność wewnętrznej kontroli. Tego nie da się łatwo osiągnąć, a tym bardziej nie można tego wymagać od osób upośledzonych umysłowo, ponieważ trudności w poznawaniu świata, wskutek zaburzeń procesów poznawczych, powodują niepewność w ich postępowaniu i zachowaniu. Dlatego dużą rolę w ich życiu odgrywają naśladownictwo i sugestywność. Ponadto bardziej niż dzieci w normie intelektualnej kierują się popędami i emocjami. Trudno więc wymagać od nich zachowań społecznie oczekiwanych, jeśli zachowania takie nie były kształtowane. Osoby upośledzone umysłowo mają też obniżony poziom samokrytycyzmu, nie zwracają uwagi na to, jak oceniają ich inni, w związku z czym są nastawione egoistycznie – zaspokajanie własnych potrzeb jest dla nich celem nadrzędnym.

2.4. Rozwój kulturalny

Na podstawie przedstawionej wcześniej charakterystyki upośledzenia umysłowego można stwierdzić, że upośledzenie to znacznie ogranicza jednostkom upośledzonym przeżywanie uczuć wyższych, a więc także estetycznych. Jak wiadomo, kultura obejmuje krąg zjawisk związanych ze sztuką, jej rozumieniem i przeżywaniem, a także z nauką w jej warstwie poznawczej, z obyczajami, zabawą, rozrywką, literaturą i czytelnictwem. W przypadku osób upośledzonych umysłowo anatomiczne i funkcjonalne uszkodzenie kory mózgowej bywa często przyczyną różnorodnych nieprawidłowości w funkcjonowaniu zmysłów i tym samym ogra-

[54] Zob. D. Smykowska, *Zachowania prospołeczne uczniów szkoły specjalnej*, maszynopis pracy magisterskiej, Łódź 1987; por. M. H. Davis, *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, tłum. J. Kubiak, GWP, Gdańsk 1999; P. Ekman, R. J. Davidson (red.), *Natura emocji...*, *op. cit*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

nicza odbieranie i przeżywanie tych wrażeń. Poza tym rozumienie i przeżywanie sztuki utrudnia niedorozwój – tak bardzo potrzebnych do tego celu – czynności poznawczych, takich jak: spostrzeganie, uwaga i pamięć. W ocenie badaczy spostrzeganie u osób lekko upośledzonych umysłowo jest niedokładne, a sam jego proces jest zwolniony i ograniczony. Dlatego też jednostki te w tym samym czasie spostrzegają znacznie mniej przedmiotów niż osoby w pełni sprawne intelektualnie. Zaburzenia spostrzegania powodują osłabienie procesów myślowych, co z kolei pociąga za sobą ubóstwo intelektualne[55].

Podstawą do czynienia spostrzeżeń jest uwaga. U osób niepełnosprawnych intelektualnie jest ona głównie mimowolna, nietrwała i łatwo odwracalna, charakteryzuje się też słabą podzielnością. Konsekwencją tego są trudności, jakie napotykają dzieci upośledzone umysłowo w wykonywaniu zadań wymagających zwracania uwagi na kilka czynności jednocześnie. Dodatkowo warunkiem zapamiętywania jest zdolność skupienia uwagi na przedmiocie w taki sposób, aby został on wyodrębniony z otoczenia. Według Marii Gołaszewskiej, w zakres kultury wchodzi nie tylko umiejętność korzystania z dzieł sztuki, rozpoznawania jej form i rodzajów, ale także zdolność dostrzegania wartości estetycznych w przyrodzie, w otoczeniu, w życiu własnym oraz innych ludzi[56]. Jak wcześniej wspomniano, procesy poznawcze dzieci upośledzonych są zaburzone, co znacznie ogranicza im odbiór nie tylko dzieł sztuki, ale także otaczającego je świata, który w ich oczach jest o wiele mniej zróżnicowany i uboższy. Poza tym dziecko upośledzone umysłowo ma trudności z porównywaniem ze sobą zjawisk i nie umie powiązać własnych spostrzeżeń ze swoimi doświadczeniami, nie potrafi sprawnie konfrontować ich z rzeczywistością. Zarówno zapamiętywanie, jak i odtwarzanie jest bowiem u niego niedostateczne. Dlatego też wszystko, co nowe, jest dla niego trudne, a nowe treści są przyswajane bardzo wolno, po wielokrotnym powtarzaniu. Pamięć osób niepełnosprawnych intelektualnie jest głównie mechaniczna, dodatkowo charakteryzuje ją mała dokładność. W efekcie nawet po krótkim czasie wspomnienia wyraźnie się zamazują. Dzieci upośledzone umysłowo nie opowiadają tego, co widziały, lecz jedynie to, co wiedzą o danej rzeczy[57].

Według Antoniny Kłoskowskiej, czynnikami warunkującymi uczestnictwo w kulturze są:

– bezpośrednia wymiana doświadczeń (rozmowa, przekaz, naśladownictwo);
– określone instytucje (domy kultury, kino, teatr);
– środki masowego przekazu[58].

---

[55] Zob. H. Borzyszkowska, *Oligofrenopedagogika*, *op. cit.*, s. 43.

[56] Zob. M. Gołaszewska, *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie*, PWN, Warszawa 1984, s. 101.

[57] Zob. H. Borzyszkowska, *Oligofrenopedagogika*, *op. cit.*, s. 42.

[58] Zob. A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 1985, s. 114.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Rozwój kulturalny następuje więc zarówno przez interakcje, jak i bezpośrednio przez określone instytucje i mass media. Ich skuteczność oddziaływania jest w przypadku dzieci upośledzonych umysłowo ograniczona z powodu nie tylko ich osobistych zaburzeń, ale także braku rozwinięcia zainteresowań sztuką, nieutrwalonych nawyków kontaktu z kulturą, często także nieprzekazanych im przez rodziców wzorów kulturowych, a więc norm, wartości, przykładów pozytywnych zachowań, sposobów pożytecznego spędzania czasu wolnego. Tak więc u osób upośledzonych umysłowo jest zaburzona zarówno ekspozycja, jak i recepcja wytworzonych wartości kultury. W ich rewalidacji kulturalnej konieczne jest zatem, aby przez kontakt z wytworami kultury kształtować w nich pożądane wychowawczo postawy, pomagać w zrozumieniu otaczającego świata, przygotować do pełniejszego, bogatszego życia. Poza tym aby wykorzystać skłonność tych dzieci do naśladownictwa, niezbędny jest wybór trafnego wzorca, mogącego służyć jako przykład ludzkiego zachowania.

Odpowiedzialnością za rozwój kulturalny jednostek upośledzonych umysłowo obarcza się głównie rodzinę i szkołę, które to środowiska mają nauczyć je umiejętności właściwego rozumienia i korzystania z literatury, filmu, muzyki, radia, telewizji, teatru, malarstwa, dostarczyć wzorów pozytywnych zachowań i przykładów pożytecznego spędzania czasu wolnego, a także wzbudzać i rozwijać zainteresowania, kształtować potrzeby bogatszego życia kulturalnego i stosowne nawyki.

W ostatnich dziesięcioleciach pojawiło się wiele prac naukowych zmierzających do ustalenia właściwości rozwoju psychofizycznego osób upośledzonych umysłowo[59] oraz przejawów i uwarunkowań ich rozwoju społeczno-moralnego[60]. Wyniki badań prowadzonych zarówno w Polsce, jak i w innych krajach przyniosły nowe spojrzenie na upośledzenie umysłowe i na możliwości rozwojowe dotkniętych nim osób.

3. Obecny stan wiedzy naukowej (badań) o upośledzeniu umysłowym dzieci

Celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie współczesnej, popartej badaniami, wiedzy na temat upośledzenia umysłowego. Na potrzeby poniższej analizy wybrałam wyniki badań znanych psychologów i pedagogów, zarówno praktyków, jak i teoretyków. Ważnych informacji dostarczają również badania przeprowa-

[59] Zob. J. Kostrzewski, *Psychologia upośledzonych umysłowo*, PWN, Warszawa 1984; M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*, PWN, Warszawa 1995.

[60] Zob. A. Giryński, *Zachowania prospołeczne młodzieży lekko upośledzonej umysłowo. Przejawy, uwarunkowania, kształtowanie*, WSPS, Warszawa 1989; T. Witkowski, *Poziom rozwoju społecznego upośledzonych umysłowo. Uwarunkowania umiejętności PAC*, RW KUL, Lublin 1985.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

dzone przez studentów. W swoich rozważaniach skupiłam się głównie na tych wynikach, które wskazują na rolę czynników biologicznych, psychospołecznych i kulturalnych w rozwoju jednostek upośledzonych umysłowo, mimo że postawienie ścisłej granicy między tymi czynnikami jest niemożliwe, ponieważ jedne przenikają drugie. Niemniej szczegółowe rozpatrzenie każdej z tych kategorii czynników może wnieść nowe spojrzenie zarówno na samo rozumienie procesu tworzenia się upośledzenia umysłowego, jak i na możliwe do zastosowania metody mające na celu wspomaganie rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego tych jednostek.

Wiadomo już, że tradycyjne podejście psychologów do upośledzenia umysłowego polegało na określeniu stopnia odchylenia od normy, przede wszystkim w zakresie funkcjonowania intelektualnego, a czasem także przystosowania społecznego. To podejście jest utrwalone zarówno przez obowiązującą definicję upośledzenia umysłowego, przytoczoną we wprowadzeniu do zagadnienia, jak i przez praktykę diagnostyczną. Poza tym ciągle podstawowym narzędziem diagnozy upośledzenia są testy psychologiczne, które pozwalają jedynie na określenie stopnia i zakresu dysfunkcji w kategoriach statystycznych. Jak wykazały badania Antoniny Ostrowskiej i Joanny Sikorskiej, potoczne wyobrażenia o ludziach niepełnosprawnych koncentrują się głównie na ich słabościach i ograniczeniach. Natomiast nie dostrzega się ich możliwości, zdolności i wszelkiego rodzaju osiągnięć[61]. Dlatego też w ostatnich latach podjęto polemikę z takimi poglądami na upośledzenie umysłowe. Przyczynił się do niej niewątpliwie postęp w badaniach naukowych i w praktyce pedagogicznej, który wpłynął na formowanie się nowych poglądów na samo pojęcie upośledzenia umysłowego, jak również na kształtowanie się nowych zasad rewalidacji. Obecnie w rewalidacji osób niepełnosprawnych intelektualnie akcentuje się nie tylko wyrównywanie, kompensowanie braków wrodzonych i nabytych, ale także ich dostosowanie społeczne na miarę indywidualnych możliwości.

Prowadzone badania[62] nie tylko na nowo oświetlają zagadnienie upośledzenia, ale także podkreślają obecną rewizję poglądów na stałość i niezmienność raz dokonanej klasyfikacji poszczególnych jednostek. Współcześnie dostrzega się dynamikę rozwoju oligofrenii, ponieważ plastyczność kory mózgowej i jej zdolności kompensacyjne wskazują na możliwości wytwarzania procesów zastępczych. Egzemplifikując zatem, można wskazać badania nad uczeniem się upośledzo-

[61] Zob. A. Ostrowska, J. Sikorska, *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariery integracji*, IFiS PAN, Warszawa 1996, s. 125; zob. J. Fenczyn, J. Wyczesany (red.), *Edukacja i integracja osób niepełnosprawnych. Materiały Pierwszego Europejskiego Kongresu „Niepełnosprawni bliżej Europy", Kraków 19–21 kwietnia 1993*, t. 3, PSON, Kraków 1994.

[62] Zob. C. Kosakowski, M. Zaorska (red.), *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Akapit", Toruń 2000; B. Kaja, *Zarys terapii dziecka*, AB, Bydgoszcz 2001; W. Dykcik, B. Szychowiak (red.), *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*, UAM, Poznań 2001; E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Konteksty teoretyczne*, UWM, Olsztyn 2003.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

nych umysłowo, które pozwoliły wyprowadzić wniosek, że długo nie doceniano – znacznie wyższych, aniżeli dotychczas sądzono – możliwości rozwojowych tych dzieci. Wspomniane rozbieżności między utrwaloną przez dziesięciolecia koncepcją upośledzenia a realnym obrazem funkcjonowania jednostek upośledzonych umysłowo zdają się wskazywać na potrzebę rewizji teorii rozwoju, która leżała dotąd u podstaw koncepcji upośledzenia. Zgromadzono wiele danych, które wskazują na możliwości rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego tych osób. Pochodzą one z różnych źródeł i są generalnie przesłanką dla określenia możliwości rozwojowych jednostek upośledzonych w stopniu lekkim. Przykładem może być działalność ruchu wspólnoty zainicjowana w 1985 roku przez Jeana Vaniera, który zwrócił uwagę na niedostrzegane dawniej bogactwo przeżyć uczuciowych osób upośledzonych i normalność ich potrzeb w zakresie życia emocjonalnego i kontaktów społecznych[63]. Natomiast ruch edukacyjny, który ogarnął kraje Europy Zachodniej, Ameryki Północnej i Australii pod nazwą mainstreaming[64], udowodnił korzyści pobierania nauki przez dzieci upośledzone umysłowo razem z rówieśnikami o normalnym rozwoju, dając w ten sposób nowy obraz funkcjonowania poznawczego tych dzieci.

Przeprowadzone w ostatnich latach badania nad upośledzeniem umysłowym w coraz szerszym zakresie ujmują także problematykę rozwoju społecznego dotkniętych nim osób[65]. Badania dotyczące funkcjonowania społecznego jednostek upośledzonych umysłowo wiążą się z przygotowaniem ich do życia w środowisku społecznym. Ujawnianie przez osoby niepełnosprawne intelektualnie zachowań nieakceptowanych społecznie może bowiem potęgować niechęć środowiska do nich, co przejawia się w postawie unikania i odtrącania. To z kolei może wywoływać niekorzystne dla nich skutki w sferze osobowości. Oznacza to, że im większa częstotliwość zachowań społecznie oczekiwanych u tych osób, tym większe prawdopodobieństwo ich adaptacji społecznej, a co za tym idzie, lepsze warunki do rozwoju socjokulturalnego.

S. Greenspan zaproponował model kompetencji społecznych, którego wartość teoretyczna i praktyczna jest weryfikowana w wielu badaniach, prowadzonych również w grupach osób o obniżonej sprawności umysłowej[66]. Zgodnie z propozycją S. Greenspana zachowania społeczne jednostki można przedstawić

---

[63] Zob. M. Kościelska, *Oblicza...*, *op. cit.*, s. 98.

[64] Zob. J. Gottlieb, *Mainstreaming: Fulfiling the Promise?*, „American Journal of Mental Deficiency" 1986, no. 87, s. 115–126; J. Bogucka, M. Kościelska (red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa 1994.

[65] Zob. M. Kościelska, *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny. Badania uczniów szkół specjalnych*, PWN, Warszawa 1984; T. Witkowski, *Poziom rozwoju społecznego...*, *op. cit.*; S. Kowalik, *Rehabilitacja upośledzonych umysłowo*, PWN, Warszawa 1981.

[66] Zob. S. Greenspan, *Social Competence and Handicapped Individual: Practical Implications of a Proposed Model* [in:] B. K. Keough (ed.), *Advances in Special Education*, CT: JAI Press, Greenwich 1981, no. 7, s. 3.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

w dwóch wymiarach, jako: społeczną aktywność – społeczną bierność; miły sposób bycia – przykry sposób bycia. Pierwszy wyraża dążność dziecka do nawiązywania kontaktów z innymi osobami. Dziecko społecznie aktywne wychodzi „na zewnątrz", jest towarzyskie, podczas gdy dziecko bierne jest nieśmiałe i unika interakcji społecznych. Drugi wymiar obejmuje te wszystkie zachowania, które można ułożyć na kontinuum: przyjazność – wrogość. Dziecko współdziałające i odpowiedzialne jest określane jako miłe, grzeczne, uprzejme, podczas gdy dziecko niewspółdziałające i nieodpowiedzialne – jako przykre, nieuprzejme. Jak podkreśla autor, pociąga to za sobą dalsze konsekwencje, a mianowicie: dziecko miłe jest akceptowane przez innych, natomiast dziecko przykre jest odrzucane lub izolowane. Kompetencje społeczne są strukturą bardzo złożoną, obejmującą takie elementy składowe, jak temperament, charakter i świadomość. Wyznaczają one te zachowania człowieka, które ujawniają się w sytuacjach interpersonalnych i w pełnieniu ról społecznych. Ważne miejsce w strukturze kompetencji społecznych zajmuje świadomość społeczna. Oznacza ona zdolność jednostki do rozumienia ludzi i zdarzeń społecznych. Umiejętność wczuwania się oznacza pełną identyfikację z drugą osobą w określonej sytuacji; jest to również zdolność rozumienia cech osobowości i motywów działania innych ludzi. Wnioskowanie społeczne zaś to – według S. Greenspana – zdolność właściwego odczytania sytuacji społecznych, a zwłaszcza reakcji, jakie zachodzą między osobami będącymi uczestnikami tych sytuacji. Ten wgląd społeczny, rozumiany przez S. Greenspana jako zdolność oceny zachowań społecznych z punktu widzenia obowiązujących zasad etycznych i reguł moralnych, zainteresował również Andrzeja Giryńskiego. Przedmiotem jego badań było kształtowanie zachowań oczekiwanych społecznie u osób upośledzonych umysłowo. Definiuje on zachowania prospołeczne jako „podejmowanie działań pożytecznych, ukierunkowanych na dobro innych ludzi"[67]. Zdaniem tego autora, jednym z głównych źródeł powstawania zachowań społecznie oczekiwanych są wymagania społeczne stawiane jednostce przez rodziców, opiekunów czy wychowawców. Postawy prospołeczne są zatem z jednej strony wynikiem socjalizującego oddziaływania różnych grup społecznych, z drugiej zaś – wywierają pozytywny wpływ na ich funkcjonowanie oraz wytworzone w nich stosunki międzyludzkie.

Wyniki badań przeprowadzonych przez Andrzeja Giryńskiego i innych psychologów[68] pozwalają na stwierdzenie, że u osób upośledzonych umysłowo są

---

[67] A. Giryński, *Kształtowanie...*, *op. cit.*, s. 7–9; por. A. D. Fröhlich, *Stymulacja od podstaw. Jak stymulować rozwój osób głęboko wielorako niepełnosprawnych*, tłum. Z. Białek, L. Czarkowska, A. Firkowska-Mankiewicz, WSiP, Warszawa 1998.

[68] Zob. J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1979, s. 26; E. Budzińska, *Rodzina środowiskiem wychowania prospołecznego* [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, TN KUL, Lublin 2001, s. 253–266; K. Chełstowski, *Świat wartości młodzieży z upośledzeniem umysłowym stopnia lekkiego (cz. 1)*, „Szkoła Specjalna" 2003, nr 4, s. 202–212.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

możliwe zarówno modyfikacja już ukształtowanych postaw, jak i formowanie postaw nowych, społecznie pożądanych. Upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim nie przesądza jeszcze w sposób jednoznaczny o wyborze przez jednostkę zachowania prospołecznego lub antyspołecznego. A. Giryński stwierdza, że zdobywaniu różnorodnych doświadczeń, wzbogacających pozytywne przeżycia emocjonalne dzieci upośledzonych umysłowo, sprzyja organizowanie sytuacji społecznych. Sytuacje takie wpływają także korzystnie również na dynamikę zachowań społecznie oczekiwanych, a więc na ich rozwój socjokulturalny. Autor ten uważa, że kształtując zachowania prospołeczne u dzieci upośledzonych umysłowo, należy przede wszystkim doprowadzić do uświadomienia sobie przez nie tego, co rozumiemy jako uczucia wyższe, a więc uczucia miłości, przyjaźni itp. Powinno się więc rozbudzać w nich te przeżycia i jednocześnie uczyć realizowania ich w postępowaniu. Jednostki upośledzone umysłowo mogą wówczas – zdaniem A. Giryńskiego – ujawniać zachowania oczekiwane społecznie, korzystne i pożyteczne dla innych, które mogą przyjąć postać działania prospołecznego, nastawionego na cele pozaosobiste. Jak twierdzi ten autor, kształtowanie i ujawnianie zachowań prospołecznych przez osoby upośledzone umysłowo w różnych sytuacjach społecznych stanowi ważny składnik prawidłowego przebiegu procesu ich integracji z otoczeniem.

Warunki kształtowania się postaw prospołecznych analizowali w swoich badaniach także Stanley Turecki i Leslie Tonner. Są oni zdania, że u podłoża postaw prospołecznych leżą różne motywy, a więc: empatia, normy moralno-społeczne, poczucie własnej wartości i dostrzeganie podobieństw między sobą a innymi ludźmi. Stwierdzili, że na powstawanie takich postaw mają wpływ między innymi:

– czułe i opiekuńcze postawy rodziców;
– dostarczanie wzorów zachowania prospołecznego;
– wskazywanie na konsekwencje, jakie zachowanie danej jednostki przynosi korzyść innym;
– rozwijanie zdolności dostrzegania cudzych potrzeb;
– powierzanie zadań, prac na rzecz innych[69].

Z powyższego wykazu czynników wynika, że w kształtowaniu postaw prospołecznych znaczącą rolę odgrywają indywidualne doświadczenia zdobyte w rodzinie i w innych grupach społecznych. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że dla kształtowania się postaw prospołecznych konieczne są pewne warunki, a do takich należy zaliczyć przede wszystkim atmosferę opiekuńczości, serdeczności i specyficzne okoliczności przyczyniające się do powstawania pozytywnych cech charakteru. Istotne jest także to, że przez mechanizm naśladownictwa i identyfikacji może nastąpić przejęcie od „modela" norm społecznych i sposobów

[69] Zob. S. Turecki, L. Tonner, *El Niño Deficil. Como Comprender y Tratar a Los Niños Dificiles de Educar*, Ediciones Medici, Barcelona 1999, s. 79.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

zachowania się. Pojawiające się w tym zakresie nieprawidłowości mogą zatem hamować socjalizację, a tym samym eliminować zachowania społecznie oczekiwane lub nie doprowadzić do ich wykształcenia, a co za tym idzie, ograniczać rozwój socjokulturalny. Ciekawy wydaje się wniosek płynący z badań autorów, że aby „zarazić się" postawą prospołeczną, przejawianą przez innego człowieka, niekoniecznie trzeba doświadczyć pozytywnych skutków takiej postawy na sobie, ale wystarczy ją zaobserwować[70].

Badania nad kompetencjami społecznymi dzieci upośledzonych umysłowo przeprowadził R. J. Simeonsson i ujął je w cztery grupy:

– badania porównawcze (osiągnięcia dzieci upośledzonych umysłowo porównywano z wynikami dzieci pełnosprawnych);
– badania rozwojowe (porównywano osiągnięcia dzieci w różnym wieku ich życia);
– badania korelacyjne (stwierdzono, jakie czynniki wyznaczają rozwój kompetencji społecznych);
– badania eksperymentalne (weryfikowano wartość różnych programów oddziaływań stymulacyjnych, określając ich wpływ na rozwój kompetencji społecznych)[71].

Badacz ten uważa, że kształtowanie umiejętności wczuwania się w sytuacje drugiej osoby jest niezwykle ważne dla dzieci upośledzonych umysłowo, gdyż wyznacza ich przyszłe interakcje społeczne. Dzieci empatyczne uwzględniają w swoich reakcjach i zachowaniach potrzeby, motywy i życzenia innych osób, respektują wymagania, ograniczenia związane z sytuacją oraz kierują się zasadą wzajemności. Dzięki temu – jak twierdzi badacz – są one postrzegane i oceniane jako lepiej przystosowane społecznie. Ogólnie uważa się, że wszystkie dzieci o obniżonej sprawności umysłowej ujawniają większe lub mniejsze braki w rozwoju empatii. Za bezpośrednią przyczynę utrudnień w rozwoju wrażliwości empatycznej tych dzieci Simeonsson uważa wzmożony i dłużej trwający egocentryzm. Uczucia i przeżycia innych ludzi traktują one jako wyznacznik danej sytuacji i dopiero znacznie później, dzięki gromadzeniu doświadczeń, są w stanie zrozumieć subiektywność uczuć i ich zależność od sytuacji. Wyniki badań R. J. Simeonssona przekonują, że drogą specjalnie opracowanych treningów można optymalizować rozwój cech empatii u osób upośledzonych umysłowo.

W Polsce badania nad rozumieniem sytuacji społecznych przez dzieci upośledzone umysłowo przeprowadziła Małgorzata Kościelska. Autorka stwierdziła, że zakres prawidłowo rozumianych przez nie sytuacji obejmuje głównie te, które

[70] Zob. S. Turecki, L. Tonner, *El Niño Deficil...*, *op. cit.*, s. 107.

[71] Zob. R. J. Simeonsson, *Social Understanding and Mental Retardation* [in:] P. H. Brooks, R. Sperbor, Ch. McCanley, L. Erlbaum (eds.), *Learning and Cognition in the Mentally Retarded*, Associates, Hillsdale 1984, s. 29–34.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

są im znane z doświadczenia i wielokrotnie powtarzane[72]. Natomiast Jan Pilecki sugeruje, że poziom rozumienia sytuacji społecznych zależy od rodzaju interakcji, sposobu ich prezentacji, zakresu doświadczenia dziecka, jego wieku i udziału w specjalnym treningu emocjonalno-społecznym. Badani prawidłowo interpretowali te sytuacje, w których występowały osoby dla nich ważne, a więc osoby z najbliższego otoczenia. Udział w treningu – jak twierdzi Jan Pilecki – dynamizuje rozwój umiejętności wnioskowania i sprzyja utrwalaniu pewnych strategii radzenia sobie w podobnych sytuacjach[73].

Ewa Górniewicz uważa, że ważną rolę w społecznym przystosowaniu się jednostki upośledzonej umysłowo odgrywają cechy jej temperamentu. Pełnią one funkcję regulującą jej stosunki z otoczeniem[74]. Autorka stoi na stanowisku, że żadna cecha temperamentu nie jest sama w sobie ani dobra, ani zła i sama w sobie nie prowadzi do zaburzeń zachowania. Ryzyko ich powstania – jej zdaniem – należy rozpatrywać w kontekście zmiennych środowiskowych, z którymi jednostka wchodzi w interakcję. Do pojawienia się zaburzeń zachowania lub patologii mogą się więc przyczyniać te czynniki, które działają bardzo intensywnie, np. środowisko fizyczne lub społeczne, sposób wychowania, określona sytuacja, cecha osobowa. Mając na uwadze minimalizację zaburzeń zachowania się tych osób, E. Górniewicz stwierdza, że działania pedagogów powinny zmierzać w kierunku dostosowywania zadań do indywidualnych, zróżnicowanych cech osobowościowych jednostek niepełnosprawnych intelektualnie. Zatem – według tej autorki – stosowane w pedagogice specjalnej metody rewalidacji będą efektywne wówczas, gdy zostaną w nich uwzględnione indywidualne cechy temperamentu osób upośledzonych umysłowo.

Jak już wspomniałam, na kompetencje społeczne i na rozwój socjokulturalny mają wpływ uczucia wyższe, a więc prawidłowo ukształtowana psychika jednostki. Zagadnieniu rozwoju psychicznego osób upośledzonych umysłowo poświęciła swe badania Iwona Olechowska. Autorka przyjęła, że rozwój psychiczny tych jednostek dokonuje się między innymi przez kontakt z psychiką innych ludzi. Wyszła ona z założenia, że decentracja poznawcza jest przeciwieństwem egocentryzmu poznawczego. Egocentryzm w poznaniu polega na postrzeganiu świata wyłącznie z własnej perspektywy i nieuwzględnianiu innych punktów widzenia. Jest on zatem czynnikiem ograniczającym poznanie, a także utrudniającym porozumiewanie się z innymi ludźmi. Zgodnie z poglądami J. Piageta egocentryzm

---

[72] Zob. M. Kościelska, *Upośledzenie...*, *op. cit.*, s. 78.

[73] Zob. J. Pilecki, *Poczucie powinności moralnej a uspołecznienie młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim* [w:] J. Sowa (red.), *Rehabilitacja młodzieży w polityce socjalnej państwa*, WSP, Rzeszów 1988, s. 51–55.

[74] Zob. E. Górniewicz, *Indywidualne różnice temperamentalne wyznacznikiem dopasowania metodycznego – jeden z interdyscyplinarnych kontekstów pedagogiki specjalnej* [w:] E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Konteksty teoretyczne*, *op. cit.*, s. 99–104.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

jest pierwotną właściwością umysłu. Wyzwalanie się z egocentryzmu na rzecz umiejętności decentracji stanowi zatem znamię rozwoju inteligencji. Uzyskane przez I. Olechowską wyniki badań świadczą o znacznie wyższym poziomie możliwości decentracji u dzieci upośledzonych umysłowo niż kazałby przewidywać ich wiek rozwojowy. Poza tym dane uzyskane w badaniach wskazują na umiejętność przyjmowania przez dzieci z upośledzeniem umysłowym tzw. pozaosobistej perspektywy w spostrzeganiu społecznym. Okazało się bowiem, że w stworzonych sytuacjach dzieci te potrafią uwzględniać sytuację partnera interakcji, liczyć się z jego właściwościami i dostosowywać do niego swoje zachowanie[75]. Zatem dzieci określane jako upośledzone umysłowo mogą ujawniać właściwość, która ma duże znaczenie zarówno dla współżycia społecznego, jak i dla psychicznego rozwoju samej jednostki, a mianowicie wrażliwość na ludzi. Przy założeniu, że rozwój psychiczny człowieka dokonuje się dzięki wymianie różnorakich treści psychicznych z innymi ludźmi, wrażliwość na sytuacje i cechy drugiego człowieka, zdolność spostrzegania i reagowania na nie stanowi o możliwości rozwoju umysłowego. Ta możliwość – zdaniem autorki – powinna być spożytkowana w celu lepszego rozwoju społecznego jednostek upośledzonych umysłowo.

Bernadeta Szczupał analizowała badania prowadzone nad osobami niepełnosprawnymi ruchowo[76]. Podkreśla ona, że obok zagadnień rehabilitacji i adaptacji do życia w społeczeństwie istotne znaczenie dla tych osób ma wyznawany przez nie system wartości oraz poziom ich samooceny. Wiadomo, że rozwój obrazu własnej osoby i samoakceptacja dokonują się przez własne doświadczenia jednostki oraz pod wpływem opinii innych ludzi. Szczególną rolę odgrywają tu – zdaniem autorki – osoby znaczące, np. rodzice, nauczyciele, rówieśnicy, a także środowisko, w którym jednostka funkcjonuje. Zaburzony obraz w poznaniu własnego ciała u osób niepełnosprawnych może prowadzić do trudności w akceptacji swojej choroby oraz nieprawidłowości w rozwoju samoakceptacji. Przeprowadzone przez autorkę badania dowodzą, że jednostki niepełnosprawne ruchowo przeżywają poczucie krzywdy, niższości, względem własnej osoby żywią uczucia negatywne, które mogą sprzyjać powstawaniu tendencji do odrzucania siebie. Dlatego też – według autorki – rodzicom i pedagogom specjalnym niezbędna jest znajomość wyznawanego przez osoby niepełnosprawne ruchowo systemu wartości i ich rozumienia sensu życia. Ogólnie można stwierdzić, że podstawowym warunkiem oddziaływań wychowawczych powinna być troska o to, aby osoby te akceptowały siebie, miały poczucie własnej wartości oraz aby potrafiły realnie ocenić stawiane im wymagania i swoje szanse na sprostanie tym zadaniom.

---

[75] Zob. I. Olechowska, *Umiejętności przyjmowania pozaosobistej perspektywy przez dzieci upośledzone umysłowo – uczniów szkół specjalnych* [w:] M. Kościelska, *Oblicza...*, *op. cit*., s. 100–106.

[76] Zob. B. Szczupał, *Poziom samoakceptacji i poczucie sensu życia u młodzieży niepełnosprawnej ruchowo (aspekt teoretyczny)* [w:] E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Konteksty teoretyczne*, *op. cit*., s. 126–130.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Rozwój socjokulturalny wymaga wchodzenia w kontakty z innymi ludźmi. Celem tych kontaktów jest między innymi wymiana emocjonalna oraz informacyjna, a także dzielenie się doświadczeniami, czyli komunikacja. A zatem kształtowanie umiejętności porozumiewania się jest jednym z najistotniejszych elementów w rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnym osób upośledzonych umysłowo.

Janusz Kostrzewski stwierdza, że mimo upośledzonej zdolności myślenia abstrakcyjnego dzieci z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego posiadają zdolność nauczenia się mowy, przy czym niekiedy – w węższym lub szerszym zakresie – mogą występować trudności w rozumieniu, budowaniu zdań złożonych i posługiwaniu się nimi[77].

W rozważaniach nad rozwojem społecznym osób upośledzonych umysłowo bardzo często podkreśla się, że jedną z przyczyn zakłóceń i opóźnień w ich rozwoju są zaburzenia mowy i nieprawidłowy sposób komunikowania się. Ten ostatni – na zasadzie sprzężenia zwrotnego – jest z kolei skutkiem słabo ukształtowanych umiejętności nawiązywania kontaktów z innymi przez osoby o obniżonej sprawności umysłowej.

Interesujące badania nad gotowością komunikacyjną dzieci upośledzonych umysłowo przeprowadziła Ewa Głód. Uzyskane przez autorkę wyniki potwierdziły diagnozowaną we wcześniejszych badaniach dużą wrażliwość interpersonalną dzieci z upośledzeniem umysłowym i wykazały, jak zmienia się ich zachowanie w zależności od stylu funkcjonowania osoby dorosłej[78]. W świetle tych badań może zastanawiać pogląd o niewyuczalności i sztywności zachowania dzieci upośledzonych. Poza tym badania te ujawniły, że prawidłowy typ i charakter zachowania dorosłych podnosi wskaźnik gotowości komunikacyjnej dzieci upośledzonych umysłowo, co z kolei nie pozostaje bez znaczenia dla rozwoju ich procesów poznawczych.

W tradycyjnym myśleniu o upośledzeniu umysłowym zawierało się przeświadczenie o towarzyszącym mu niższym niż przeciętny poziomie funkcjonowania językowego. W ostatnich latach wyjaśnienie związku między upośledzeniem umysłowym a zaburzeniami w rozwoju mowy było celem wielu badań. Badania dotyczące gotowości komunikacyjnej dzieci upośledzonych umysłowo prowadziła między innymi Halina Szczepańska. Stwierdziła ona, że przy zastosowaniu tradycyjnych wskaźników rozwoju mowy (zasób leksykalny, gramatyczność wypowiedzi, poprawność artykulacji) poziom rozwoju badanych dzieci był obniżony. Przeprowadzony przez autorkę eksperyment miał na celu przetestowanie zmienności funkcjonowania językowego w zależności od spostrzeganych cech dorosłego partnera interakcji. Okazało się, że z wyjątkiem dzieci najsłabiej

[77] Zob. J. Kostrzewski, *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*, *op. cit.*, s. 257.

[78] Zob. E. Głód, *Gotowość do komunikowania się dzieci upośledzonych umysłowo wychowywanych w zakładzie* [w:] M. Kościelska, *Oblicza...*, *op. cit.*, s. 122–133.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

mówiących, niezdolnych do modyfikowania języka – wszystkie inne dostosowały swój sposób porozumiewania się do partnera. Dzieci były też wrażliwe na ocenę swoich wypowiedzi[79]. Małgorzata Kościelska, ustosunkowując się do eksperymentu przeprowadzonego przez H. Szczepańską, twierdzi, że uzyskane dane są wyrazem niewykorzystanych możliwości rozwoju tych dzieci. Dlatego też dochodzi do wniosku, że

> wrażliwość interpersonalna stwarza szansę uczenia się od ludzi wszystkiego, co w życiu potrzebne. Jeśli tych umiejętności dzieciom brakuje, można domniemywać, że ich kontakty z ludźmi były mało wartościowe lub wręcz szkodliwe dla rozwoju[80].

Wykazano, że nie samo upośledzenie, ale nadmiar ingerencji korygujących, nakazów, a także ignorowanie prób kontaktu podejmowanych przez dziecko są czynnikami powodującymi zubożenie kontaktów społecznych tych dzieci. Eksperyment ten każe odrzucić pogląd, jakoby osoby upośledzone umysłowo były zawsze bierne, niezdolne do inicjatyw, wymagające ustawicznego kierowania i dyrektyw.

Kompetencja komunikacyjna dzieci upośledzonych umysłowo była przedmiotem badań również Andrzeja Twardowskiego. Pierwszy kierunek jego poszukiwań badawczych dotyczył zdolności dostosowywania mowy dzieci upośledzonych umysłowo do osoby odbiorcy, stosownie do jego potrzeb i oczekiwań, drugi zaś – ich umiejętności dialogowych[81]. Uzyskane wyniki badań dla pierwszego kierunku, tj. przystosowania komunikacji do osoby odbiorcy, potwierdzają tezę, że dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim potrafią modyfikować swe wypowiedzi adekwatnie do potrzeb słuchacza. Ponadto przekazują one partnerowi informacje, odbierają je od niego oraz uwzględniają kontekst sytuacyjny. Z całą pewnością, jak twierdzi autor, zmiana sposobu mówienia, spowodowana spostrzeżeniem potrzeb i oczekiwań partnera, stanowi istotny składnik kompetencji komunikacyjnej dzieci upośledzonych umysłowo. Drugi kierunek badań dotyczący umiejętności dialogowych polegał na uchwyceniu takich elementów systemu porozumiewania się, jak: umiejętność nawiązywania rozmowy, współtworzenia rozmowy oraz umiejętność zapobiegania zakłóceniom w przebiegu rozmowy i ich przezwyciężania.

Wyniki badań Andrzeja Twardowskiego, a także rozważania zawarte w obcej literaturze przedmiotu[82] sugerują, że dzieci upośledzone umysłowo uczestniczą

---

[79] Zob. H. Szczepańska, *Sytuacyjne uwarunkowania aktywności werbalnej dzieci z obniżoną sprawnością umysłową* [w:] M. Kościelska, *Oblicza...*, *op. cit.*, s. 109–115.

[80] M. Kościelska, *Oblicza...*, *op. cit.*, s. 167.

[81] Zob. A. Twardowski, *Kompetencja komunikacyjna dzieci upośledzonych umysłowo*, „Studia Pedagogiczno-Artystyczne" 2000, t. 1, s. 37–49; por. A. Twardowski, *Kształcenie dialogowej kompetencji u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*, IPA UAM, Kalisz – Poznań 2002.

[82] Zob. L. S. Bliss, *The Development of Listener-adapted Communication by Educable Mentally Impaired Children*, „Journal of Communication Disorders" 1984, vol. 6, no. 17, s. 371––384; J. B. Nuccio, L. Abbeduto, *Dynamic Contextual Variables and the Directives of Persons*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

w rozmowie tylko formalnie, a faktycznie jej nie podtrzymują i nie współtworzą. Ich wypowiedzi są krótkie, stereotypowe i niekiedy zupełnie niepowiązane z treścią wypowiedzi partnera. Dzieciom niepełnosprawnym intelektualnie szczególną trudność sprawia konieczność wielokrotnego przechodzenia w trakcie rozmowy z pozycji mówcy na pozycje słuchacza, i na odwrót. Dominują u nich proste, bezpośrednie reakcje na wypowiedzi partnera. Często są one przypadkowe, słabo powiązane z treścią wcześniejszej wypowiedzi i tematem toczącej się dyskusji. Poza tym dzieciom tym łatwiej jest zainicjować i poprowadzić rozmowę w sytuacji standardowej, dobrze im znanej, np. dotyczącej spraw codziennych i zwyczajnych. Niemniej autorzy uważają, że rozwijanie kompetencji komunikacyjnej dzieci upośledzonych umysłowo powinno być głównym zadaniem rehabilitacji, ponieważ wykazują one zarówno gotowość komunikacyjną, jak i duży zasób umiejętności porozumiewania się z innymi ludźmi, co ma olbrzymie znaczenie dla ich rozwoju socjokulturalnego.

Podstawą sprawnego funkcjonowania społecznego jednostki, oprócz komunikacji językowej, jest komunikacja za pomocą tekstu pisanego. Zrozumienie konieczności opanowania umiejętności porozumiewania się przez dzieci upośledzone umysłowo, jako podstawowego warunku ich rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego i egzystencji w otwartej społeczności, stało się punktem wyjścia do podjęcia przez Józefę Bałachowicz rozległych badań nad efektywnością nauki czytania. Wyniki badań pozwalają na wniosek, że dziecko rozumie czytany tekst dopiero po usłyszeniu własnego głosu[83]. Rozwój umiejętności redekodowania u uczniów szkół specjalnych odbywa się bardzo wolno. Podstawą nabywania techniki jest głoskowanie. Często opanowanie sprawności technicznej czytania nie idzie w parze z rozumieniem tekstu. Na podstawie uzyskanych w badaniach danych autorka ta twierdzi, że na każdym etapie kształcenia utrzymują się bardzo zróżnicowane poziomy opanowania umiejętności czytania – od braku zrozumienia wyrazu do próby samodzielnej interpretacji czytanych treści. Implikuje to potrzebę opracowania skutecznych strategii nauki czytania, uwzględniających indywidualne potrzeby dzieci w uczeniu się. Strategie nauki czytania muszą być – zdaniem badaczki – włączone w cały proces rewalidacji, socjalizacji dziecka i w zaspokajanie potrzeb jego rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego.

Ocenie funkcjonowania dziecka upośledzonego umysłowo w naturalnych sytuacjach edukacyjnych, szczególnie w początkowym okresie nauki szkolnej,

---

with Mental Retardation, „American Journal on Mental Retardation" 1993, vol. 5, no. 97, s. 547–558.

[83] Zob. J. Bałachowicz, *Rozwój umiejętności czytania u uczniów szkół podstawowych dla lekko upośledzonych umysłowo*, „Szkoła Specjalna" 1995, nr 2, s. 82–87; J. Bałachowicz, *Teoretyczne podstawy kształtowania umiejętności czytania uczniów upośledzonych* [w:] K. Kuligowska (red.), *Badania efektywności kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, „Zeszyty Naukowe WSPS" 1992, s. 44–62.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

poświęciła swoje badania Joanna Głodkowska[84]. Stoi ona na stanowisku, że pedagog specjalny powinien jak najlepiej poznać zaburzenia i szanse rozwojowe każdego dziecka z upośledzeniem umysłowym. Jest to bowiem niezbędny warunek, aby korygować i usprawniać to, co jest zaburzone, oraz podjąć pracę nad dynamizowaniem i wzmacnianiem tego, co jest siłą rozwojową tych dzieci. Zaproponowany przez autorkę arkusz poznania ucznia szkoły specjalnej miał na celu zwrócenie uwagi pedagogów na istotne fakty diagnostyczne i pomoc im w ustaleniu wskaźników oceny wrażliwości edukacyjnej. J. Głodkowska podała także przykłady materiału praktycznego w zakresie diagnozy i opracowywania programów pracy korekcyjno-usprawniającej. Ogólna wrażliwość edukacyjna była analizowana w kategoriach szczegółowych, które świadczyły o funkcjonowaniu poznawczym dziecka, jak również o stanie jego gotowości i zaangażowania w czynności szkolne. Największa wartość przeprowadzonego eksperymentu to obrazowe przedstawienie poszczególnych zdolności każdego dziecka z osobna i możliwości ustalenia optymalnych warunków do jego uczenia się.

H. C. Newman i J. T. Doby wykazali, że proces kształtowania się umiejętności społecznych u dzieci upośledzonych umysłowo zależy głównie od częstości i charakteru ich interakcji z rodzicami – zwłaszcza z matką, rodzeństwem i rówieśnikami[85]. Partnerzy dialogu wzajemnie przejmują swoje stany uczuciowe i uczą się je zestrajać. Dialog ten – zdaniem badaczy – to jeden z podstawowych warunków późniejszego harmonijnego współżycia dziecka z rodzicami i otoczeniem społecznym. Nieprawidłowości w strukturze rodziny, we wzajemnych stosunkach członków rodziny, w postępowaniu wychowawczym rodziców wobec dzieci w mniejszym lub większym stopniu zaburzają rozwój jego kompetencji społecznych[86].

Obecnie na świecie można zaobserwować ogromne zróżnicowanie postaw rządów i społeczeństw wobec osób upośledzonych umysłowo. Ich sytuacja w różnych krajach świata jest często bardzo odmienna. W wielu społeczeństwach niejednokrotnie, oprócz nagatywnych bodźców zewnętrznych, główną przyczyną niepełnosprawności intelektualnej jest brak stymulacji ze strony środowiska. Na tle takich stwierdzeń bardzo pozytywnie jawi się fakt, że w wielu szkołach i ośrodkach na świecie istnieje tendencja do organizowania dzieciom upośledzonym umysłowo środowiska sprzyjającego ich harmonijnemu i możliwie pełnemu rozwojowi. Przykładem może być działalność ośrodka dla dzieci upośledzonych umysłowo z dodatkowymi ograniczeniami w Markendalen w Holandii[87], działal-

---

[84] Zob. J. Głodkowska, *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, WSiP, Warszawa 1999.

[85] Zob. H. C. Newman, J. T. Doby, *Correlates of Social Competence Among Trainable Mentally Retarded Children*, „American Journal of Mental Deficiency" 1977, vol. 87 [w:] J. Pilecki, W. Pilecka, J. Baran, *Wychowanie dzieci...*, *op. cit.*, s. 35.

[86] Zob. *ibidem*.

[87] Zob. G. Walczak, *Markendalen – ośrodek dla dzieci upośledzonych umysłowo z dodatkowymi ograniczeniami*, „Szkoła Specjalna" 1995, nr 1, s. 55–58.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

ność Organisacion Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) w Hiszpanii, metoda tzw. Sal Doświadczania Świata, metoda nauki Paula Dennisona i Gail Dennison (powstała w Stanach Zjednoczonych)[88].

Podstawą wszelkiego oddziaływania na dzieci niepełnosprawne intelektualnie w ośrodku w Markendalen jest oddziaływanie kompleksowe, tj. stymulacja wielozmysłowa. Ważną zasadą jest również pozytywne podejście do dziecka. W myśl tej zasady nauczyciele akceptują możliwości oraz szczególne zainteresowania dziecka i uwzględniają je w procesie jego usprawniania. Zasadą konsekwentnie realizowaną w odniesieniu do każdego dziecka jest zasada indywidualizacji, a więc dla każdego ucznia jest sporządzany odrębny plan postępowania. Proces usprawniania dziecka i jego efekty są systematycznie oceniane, co daje możliwość modyfikacji wcześniej ustalonych planów i ewentualnego wyboru kierunków i środków rewalidacji, które mogłyby być bardziej korzystne dla dziecka. W Markendalen duży nacisk kładzie się też na współpracę z rodzicami. Rodzice są zapraszani na spotkania zapoznawcze i zwiedzanie szkoły, w czasie których poznają organizację szkoły, metody pracy oraz sposób postępowania z wychowankami. Rodzice mogą uzyskać też odpowiedź na pytania dotyczące ich dziecka. Mogą również odwiedzić klasy swoich dzieci i uczestniczyć w zajęciach. Na zakończenie roku szkolnego rodzice otrzymują świadectwo, które zawiera wyczerpujący opis, co szkoła uczyniła dla dziecka i jakie są rezultaty tych poczynań. Rodzice mają również wpływ na zarządzanie szkołą poprzez swą reprezentację w radzie szkoły. Działa też organizacja dla rodziców, która co roku organizuje dla wszystkich rodziców jednodniowe spotkania dotyczące określonej tematyki i która ma swój wkład w organizację szkoły.

W Hiszpanii działa Organisacion Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), która zrzesza głównie osoby niewidome i słabo widzące, ale organizuje także współpracę z osobami o różnych upośledzeniach. W realizację tego programu integracji są włączone na dużą skalę środki masowego przekazu, które przyczyniają się do edukacji społeczeństwa w zakresie problematyki osób niepełnosprawnych. Ośrodki specjalistyczne zajmują się organizacją i realizacją usług w dziedzinie nauczania, rehabilitacji podstawowej, produkcji książek i prowadzenia bibliotek. Zespoły usług podstawowych zajmują się zazwyczaj zaspokajaniem bieżących potrzeb swych członków. W tym celu zatrudniają wielu specjalistów, m.in. psychologów, animatorów życia społeczno-kulturalnego i nauczycieli. Kształcenie specjalne jest realizowane w pięciu ośrodkach, tj. w Alcante, Barcelonie, Madrycie, Ponteverad i Sewilli i obejmuje łącznie około 800 uczniów. Usługi przeznaczone dla dzieci niepełnosprawnych służą dwom podstawowym celom: systematycznemu usprawnianiu dziecka i pracy z rodziną[89].

---

[88] Zob. C. Grzywniak, *Ćwiczenia z kinezjologii edukacyjnej dla dzieci szkół specjalnych*, „Szkoła Specjalna" 2001, nr 3, s. 158–164.

[89] Zob. G. Walczak, *Cele i formy działalności Hiszpańskiego Związku Niewidomych (ONCE)*, „Szkoła Specjalna" 2000, nr 5, s. 278–281.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Tomasz Zyss i Wojciech Nowak w swym artykule pt. *Kompleksowy model podejścia terapeutycznego w postępowaniu z osobami upośledzonymi umysłowo*[90] przedstawiają nową metodę leczenia osób upośledzonych umysłowo, metodę tzw. Sal Doświadczania Świata, czyli z języka holenderskiego Snoezelen, która jest wynikiem pracy i doświadczeń. Poprzez oddziaływanie na wszystkie zmysły próbuje ona ułatwić kontakt i uaktywnić osoby upośledzone umysłowo. Angażowanie wielu zmysłów w postrzeganie i myślenie umożliwia bowiem pełniejsze poznanie otaczającej rzeczywistości. Ta metoda jest atrakcyjna dla tych osób, które z różnych powodów nie mogą korzystać z pewnych form aktywności w zwykłym codziennym życiu. Stanowi ona szczególną ofertę, ponieważ umożliwia osobom upośledzonym umysłowo zobaczenie, usłyszenie i poznanie czegoś dla nich nowego. Snoezelen to bowiem świat składający się z odgłosów, elementów odczuwanych dotykiem i węchem. Świat ten jest dla uczestnika terapii czymś fascynującym, ponieważ optymalnie angażuje zmysły osoby dotkniętej upośledzeniem, umożliwia całościowe doświadczenie otaczającej ją rzeczywistości, a co za tym idzie – wpływa na jej rozwój czuciowo-ruchowy. Zdaniem autorów artykułu, Sale Doświadczania Świata są wartościową metodą terapeutyczną i powinny się stać stałym elementem terapii osób upośledzonych umysłowo.

Kinezjologia edukacyjna to metoda nauki, która powstała w Stanach Zjednoczonych w latach osiemdziesiątych. Jej twórcami są Paul i Gail Dennisonowie. Opierając się na prostych ćwiczeniach ruchowych, stworzyli oni wiele metod oddziaływania i stymulowania pracy mózgu. Jedną z podstawowych jest Brain Gym[91], w Polsce znana jako „gimnastyka mózgu". Opiera się ona na stosowaniu ukierunkowanych ćwiczeń ruchowych, które mają na celu pobudzenie różnych obszarów mózgu. Są to przede wszystkim ćwiczenia koordynacji ruchowej całego ciała, koordynacji ruchowo-wzrokowej oraz koordynacji pracy zmysłu wzroku, słuchu, czucia równowagi, czucia przestrzeni, myślenia i przewidywania. Ćwiczenia te zatem pobudzają cały mózg do pracy, co – zdaniem twórców metody – prowadzi do polepszenia jego plastyczności i zwiększenia możliwości uczenia się dzieci upośledzonych umysłowo. G. i P. Dennisonowie podzielili metodę na cztery następujące grupy: ćwiczenia lateralne, uaktywniające, energetyzujące i pogłębione. Ćwiczenia lateralne ułatwiają procesy czytania, pisania, głoskowania i koordynacji całego ciała. Natomiast ćwiczenia uaktywniające polepszają koncentrację uwagi, a także zwiększają możliwość planowania i myślenia abstrakcyjnego. Lepsze uświadomienie sobie własnych emocji, większe panowanie nad nimi, uzyskanie spokoju wewnętrznego – to zadania ćwiczeń energetyzujących. Dzięki nim zachowanie dziecka staje się bardziej racjonalne, a mniej emo-

[90] Zob. T. Zyss, W. Nowak, *Kompleksowy model podejścia terapeutycznego w postępowaniu z osobami upośledzonymi umysłowo*, „Szkoła Specjalna" 1996, nr 4, s. 201–211.

[91] Zob. P. E. Dennison, G. E. Dennison, *Brain Gym. Teacher's Edition Revised*, Edu-Kinesthetics, Ventura, CA 1989.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

cjonalne. Celem ćwiczeń pogłębionych jest zwiększenie pozytywnego nastawienia i zmniejszenie stresu. Poza tym stabilizują i rytmizują one procesy nerwowe, które prowadzą do wewnętrznego uspokojenia.

Powyższa analiza wskazuje na skalę, znaczenie i złożoność problemów nauczania i wychowania jednostek upośledzonych umysłowo w wymiarze indywidualnym i społecznym, a także na potrzebę, a nawet konieczność, odrębnych rozwiązań opiekuńczych i edukacyjnych poprzez na przykład współpracę szkoły z rodziną.

Ryszard Kościelak uważa, że wprawdzie jednostki upośledzone umysłowe nie zdołają osiągnąć takich celów, jakie są zakreślone dla jednostek pełnosprawnych, jednak w ich rozwoju i wychowaniu dąży się obecnie przede wszystkim do:

- maksymalnego i wszechstronnego ukształtowania całej osobowości;
- możliwie najlepszego przystosowania do życia w społeczeństwie;
- osiągnięcia jak najpełniejszego usamodzielnienia we wszystkich jego postaciach i zakresach;
- doceniania ważności i znaczenia poczucia kontroli społecznej i samooceny, które są podstawą adekwatnych do rzeczywistości samoakceptacji, samokierowania i samorealizacji[92].

Na podstawie wyżej wymienionych celów, idąc za psychologami, można wywnioskować, że deklarację programową współczesnej pedagogiki specjalnej określają tezy ogólne, które w zakresie poznawania i rozumienia potrzeb osób niepełnosprawnych dotyczą:

- poszukiwania jak najwcześniej możliwości rozwojowych dziecka, zwłaszcza jego mocnych stron;
- eksponowania cech, potrzeb wspólnych u wszystkich dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem problemów jednostki niepełnosprawnej jako osoby z indywidualną biografią i rzeczywistym funkcjonowaniem w środowisku życia;
- określenia niepożądanych zachowań nie jako zaburzeń rozwojowych dziecka, lecz jako przejawów niezaspokojenia potrzeb oraz niezrozumienia lub lekceważenia ich przez otoczenie;
- dążenia do dynamicznego spojrzenia na potrzeby edukacyjne dzieci specjalnej troski, w którym wada jest postrzegana jako utrata funkcji na poziomie organicznym, niepełnosprawność – jako ograniczenie lub utrata funkcji na poziomie psychicznym, a upośledzenie – jako skutek interakcji między możliwościami a brakami tych jednostek oraz możliwościami, a oczekiwaniami otoczenia[93].

---

[92] Zob. R. Kościelak, *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, WSiP, Warszawa 1996, s. 57.

[93] Zob. I. Obuchowska, *Dzieci upośledzone umysłowo...*, *op. cit*, s. 78; M. Kościelska, *Oblicza...*, *op. cit.*, s. 56; T. Witkowski, *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych (13 rodzajów noepełnosprawności)*, MDBO, Warszawa 1993, s. 33.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Zdaniem Władysława Dykcika, podstawowymi czynnikami warunkującymi ogólny rozwój dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim są zarówno cechy osobowości pedagoga, głównie jego przygotowanie merytoryczne i metodyczne, jak i realizm i optymizm rodziców wynikające z coraz powszechniejszej świadomości, że osoby niepełnosprawne są zdolne do wielokierunkowych działań, a granice ich możliwości nie są do końca zbadane i wykraczają poza potoczne sądy i opinie na ten temat[94].

Obecnie zachodzi wiele zmian w strategiach i procedurach procesu rewalidacji, rehabilitacji czy resocjalizacji. Na proces rewalidacji szczególnie silny wpływ wywarła metoda modyfikacji zachowania, którą wspierają programowanie i planowanie systemowe oraz zindywidualizowane programy kierowania klasą szkolną.

W krajach Europy Zachodniej i w Polsce obserwuje się obecnie spadek tendencji do sztywnego grupowania dzieci według kategorii upośledzenia i organizowania dla nich oddzielnych klas specjalnych. Współcześnie przyjmuje się, że wszystkie dzieci i młodzież powinno się włączyć do wspólnego nurtu edukacyjnego, to jest do normalnych klas i grup. Stawia to dodatkowe wymagania szkołom i nauczycielom oraz rodzicom[95]. Skuteczność działań wspomagających rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny dzieci upośledzonych umysłowo w dużym stopniu zależy bowiem od synchronizacji postępowania osób wychowujących je w szkole i w domu rodzinnym.

Analizy dokonane w niniejszym rozdziale dowodzą, że upośledzenie umysłowe dziecka, nawet w stopniu lekkim, jest zjawiskiem bardzo złożonym, które wymaga kompetentnych i wieloaspektowych wyjaśnień. Wyjaśnienia takie zostały tu przedstawione na podstawie najnowszej literatury przedmiotu. Powyższe wywody wskazują także na konieczność zmian w podejściu pedagogów i rodziców do dzieci upośledzonych umysłowo, a zarazem uwrażliwiają na potrzebę ułatwienia im adaptacji do normalnych warunków społecznych, w określonych związkach z dziećmi w normie intelektualnej. Taka symbioza wydaje się pożyteczna, możliwa i potrzebna – dla ich dobra.

[94] Zob. W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, *op. cit*., s. 49–59.
[95] Zob. J. Sowa, *Pedagogika specjalna w zarysie*, „Fosze", Rzeszów 1998, s. 46–47.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Rozdział III

Rola rodziny i szkoły w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym

Prawdziwym testem dojrzałości człowieka
jest to, jak zachowuje się
w obliczu niepełnosprawnej osoby.
Maria Grzegorzewska

W niniejszym rozdziale charakteryzuję dwa najważniejsze środowiska wychowawcze: rodzinę i szkołę. Na tych właśnie środowiskach spoczywa główna odpowiedzialność za harmonijny rozwój dziecka, stąd problem współdziałania między rodziną a szkołą wydaje się szczególnie godny uwagi. W pierwszej części rozdziału omawiam rodzinę jako środowisko stymulujące rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny dziecka, natomiast w części drugiej analizuję możliwości oddziaływania szkoły w tym zakresie. W analizie tej sięgam do socjologii, psychologii społecznej i etyki.

1. Rodzina jako środowisko zaspokajające potrzeby rozwojowe dziecka upośledzonego umysłowo

1.1. Rozwój biologiczny

O przebiegu rozwoju biologicznego dziecka decyduje wiele czynników, wśród których Napoleon Wolański wymienia zewnętrzne czynniki środowiskowe, głównie pożywienie, warunki higieniczne oraz tryb życia: sen, rodzaj wypoczynku[1]. Większość tych czynników wiąże się z organizacją i warunkami życia w rodzinie. Wpływ zewnętrznych warunków środowiskowych na rozwój fizyczny potwierdza Karol Kotłowski, pisząc, że prawidłowy rozwój biologiczny i zdrowotny zapewnia dziecku właściwe odżywianie, stworzenie mu dobrych warunków nauki,

[1] Zob. N. Wolański, *Rozwój biologiczny człowieka*, PWN, Warszawa 1983, s. 24.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

zabawy i odpoczynku, a przede wszystkim snu, poza tym utrzymywanie czystości dziecka i nieprzeciążanie go pracą fizyczną. Zapewnić dziecku należyte, racjonalne odżywianie to znaczy – zdaniem tego autora – dostarczyć mu podstawowych składników odżywczych i witamin. Ogólne zasady odżywiania, jakimi powinni się kierować rodzice, to przede wszystkim różnorodność potraw i regularność podawania posiłków. Niedożywienie jest bez wątpienia czynnikiem zaburzającym rozwój biologiczny dziecka[2].

Oprócz odpowiedniego odżywiania, za ważną grupę czynników wpływających na rozwój biologiczny dziecka, a bezpośrednio związanych z rodziną, N. Wolański uważa jej warunki bytowe. Jego zdaniem, mieszkanie tylko wówczas właściwie spełnia swoją rolę wobec dziecka, gdy panują w nim higieniczne, w szerokim rozumieniu tego słowa, warunki. Dom bowiem nie tylko jest miejscem odpoczynku, regeneracji sił, pogłębiania więzi uczuciowych, ale także pozostaje dla dziecka miejscem nauki i zabawy. Czystość, ład, estetyka urządzenia mieszkania, funkcjonalne rozlokowanie sprzętów i mebli, dobre zorganizowanie domu wpływają korzystnie zarówno na biologiczny rozwój dziecka, jak i na jego zdrowie fizyczne i psychiczne. Poza tym organizacja życia w domu musi być przemyślana, ponieważ rytm życia dzieci i dorosłych nie może być identyczny. Niestety, jak twierdzi K. Kotłowski, egoizm starszych, ich przyzwyczajenia i nałogi przeważnie wygrywają z miłością do dziecka, nawet wówczas, gdy rodzice są dobrze zorientowani co do szkodliwości warunków, jakie mu stwarzają. Niekorzystne warunki bytowe, a do tego jeszcze trudne warunki materialne bez wątpienia uniemożliwiają zaspokojenie podstawowych potrzeb biologicznych dziecka. To z kolei może powodować pewne niedobory w jego rozwoju fizycznym, a częściowo też przyczyniać się do utrudnienia jego rozwoju intelektualnego (ograniczenie korzystania z dóbr kultury, w domu nie ma książek, rodziny nie stać na kino, dziecko nie ma zabawek, przyborów szkolnych, nowej odzieży). Trudne warunki mieszkaniowe, ciasnota są – według znawców problemu – często również przyczyną powstawania konfliktów, gdyż wszyscy sobie wzajemnie przeszkadzają, nie ma warunków do pracy, nauki i wypoczynku[3].

Dla prawidłowego rozwoju biologicznego dzieci i młodzieży niebagatelne znaczenie ma rozkład zajęć w domu dziecka, czyli uwzględnienie czasu na naukę i rekreację, właściwej pory na sen i ranne wstawanie, a także przestrzeganie podstawowych zasad higieny osobistej. Rozwijający się organizm potrzebuje dużo światła, ruchu i powietrza[4]. Dlatego też Henryk Smarzyński uważa, że prawidłowy rozwój fizyczny kształtuje się także przez ruch podczas gier i zabaw, przez

[2] Zob. K. Kotłowski, *Problemy wychowania w rodzinie*, PZWS, Warszawa 1966, s. 49.

[3] Zob. E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, t. 2, tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, PWN, Warszawa 1985, s. 377–431.

[4] Zob. M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1977, s. 157–234.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

wycieczki oraz przebywanie na świeżym powietrzu, w kontakcie z przyrodą. Należy jednak przy tym zwrócić uwagę na taki rozkład zajęć dziecka, aby różne formy jego aktywności przeplatały się ze sobą. Po zajęciach siedzących potrzebna jest pozycja stojąca, po ruchu i wysiłku – odpoczynek, a po napięciu – trochę odprężenia[5]. Wspaniałe wzory ruchu i zabaw na świeżym powietrzu zostawił nam Henryk Jordan, który już na przełomie XIX i XX wieku potrafił spojrzeć krytycznie na niedostateczny stan kultury fizycznej i złe wychowanie fizyczne dzieci oraz dokonał przełomu, wprowadzając do wychowania fizycznego – na dużą skalę – gry i zabawy na wolnym powietrzu.

Oprócz wyżywienia, warunków higienicznych i ruchu, na rozwój fizyczny duży wpływ wywierają także środki masowego przekazu. Zdaniem znawców problemu, wielogodzinne oglądanie telewizji ogranicza inne zajęcia dziecka, przede wszystkim jego ruch, a także pobyt na świeżym powietrzu. Ograniczenie to – jak podkreśla Halina Filipczuk – ma negatywny wpływ na dzieci znajdujące się w okresie intensywnego rozwoju fizycznego. Zbyt długie siedzenie przed telewizorem (brak ruchu) powoduje bowiem u dzieci zanik mięśni i brak odporności. Poza tym ciągłe doznawanie wrażeń słuchowych i wzrokowych obciąża ich system nerwowy[6]. Z kolei H. Smarzyński uważa, że w wielu rodzinach rozwój biologiczny, fizyczny i zdrowotny dzieci jest po prostu niedoceniany i zaniedbywany. Autor ma na uwadze brak troski rodziców o bezpieczeństwo i zdrowie dziecka. Rodzice ci nie poddają dzieci systematycznym badaniom lekarskim, co uniemożliwia zapobieganie ich chorobom i deformacjom anatomiczno-fizjologicznym, jak np. wadom w budowie, wadom postawy, płaskostopiu, wadom wzroku, słuchu, mowy[7]. Spostrzeżenie to potwierdza również Jerzy Materne. Do najpoważniejszych zagrożeń tego rozwoju zalicza on złe warunki materialne rodziny, wyznaczenie dziecku nieodpowiedniej pozycji w rodzinie, demoralizujące warunki życia rodzinnego, sieroctwo społeczne i sieroctwo naturalne[8].

Złe warunki materialne występują najczęściej w rodzinach wielodzietnych, w których pracuje tylko jeden z jej członków lub gdy dorośli członkowie rodziny pozostają bez pracy. Brak pieniędzy, ciasnota lokalowa, niewłaściwe wyposażenie mieszkania oddziaływują – jak zaznacza autor – zdecydowanie negatywnie na ogólny rozwój dziecka. Dzieci w takich rodzinach bywają często niedożywione, niewyspane, mają złe samopoczucie, co znacznie hamuje ich rozwój fizyczny[9].

---

[5] Zob. H. Smarzyński, *Szkoła jako środowisko wychowawcze*, PWN, Warszawa 1987, s. 143.

[6] Zob. H. Filipczuk, *Rodzina a rozwój psychiczny dziecka*, „Nasz Księgarnia", Warszawa 1981, s. 60.

[7] Zob. H. Smarzyński, *Szkoła...*, *op. cit.*, s. 143.

[8] Zob. J. Materne, *Opiekuńcze funkcje szkoły. Wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej*, PWN, Warszawa 1988, s. 34; zob. H. Cudak, *Funkcja szkoły w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców*, „Acta Universitatis Lodziensis", nr II 106/662, UŁ, Łódź 1987.

[9] Zob. *ibidem*, s. 35.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Kolejnym zagrożeniem rozwoju jest wyznaczenie dziecku nieodpowiedniej pozycji w rodzinie. Prawidłowy rozwój dziecka jest – zdaniem autora – uwarunkowany odgrywaniem przez nie roli pełnoprawnego członka rodziny. Oznacza to, że dziecko powinno uczestniczyć we wszystkich podstawowych pracach domowych. Dla prawidłowego rozwoju fizycznego szkodliwa jest zarówno praca ponad siły, jak i sytuacja odwrotna – czyli wyręczanie dzieci w pracach domowych. Gdy dziecko jest wyłącznie dysponentem, to następstwem takiej sytuacji może być niekiedy jego niedołęstwo życiowe[10].

Demoralizujące warunki życia w rodzinie przejawiają się w nadużywaniu alkoholu przez jednego z rodziców, a nierzadko przez oboje, i urządzaniu pod jego wpływem awantur. Tacy rodzice prowadzą często pasożytniczy tryb życia. Nic też dziwnego, że dziecko żyjące w takich warunkach jest narażone nie tylko na zahamowanie swojego rozwoju fizycznego, ale także na poważne wypaczenie swojej osobowości.

Na podstawie powyższej analizy można stwierdzić, że źródłem zagrożeń dla rozwoju fizycznego dziecka może być również codzienne życie.

Na powstawanie nieprawidłowości w rozwoju fizycznym dziecka wpływa także atmosfera psychiczna domu rodzinnego. Zdaniem N. Wolańskiego, aby rozwój ten przebiegał bez zakłóceń, konieczna jest atmosfera pozytywna. Dowiedziono bowiem, że w atmosferze negatywnej, a więc w rodzinach niepełnych, rozbitych dzieci rozwijają się gorzej zarówno z powodu złych warunków materialnych, jak i pod wpływem depresji i nerwic wynikających z takich sytuacji rodzinnych. Rola rodziny, w aspekcie biologicznego rozwoju dziecka, to zatem nie tylko zrodzenie go, karmienie, ubieranie, jego ochrona przed niebezpieczeństwami fizycznymi, ale także stworzenie mu sprzyjającej atmosfery uczuciowej, wpojenie mu poczucia więzi z rodziną oraz organizacja jego trybu życia[11]. Kontynuując tę myśl, można przytoczyć stwierdzenie Heleny Izdebskiej, która uważa, że dziecku jest potrzebna przede wszystkim miłość. Fizyczny i psychiczny rozwój dziecka kochanego przebiega bowiem w atmosferze spokoju, bezpieczeństwa, poczucia pewności, a świadomość, że jest się darzonym miłością przez osoby najbliższe, wyrabia w nim większą odporność na stres, hartuje je życiowo, gromadzi w nim kapitał ciepła na całe życie. Nie rodzą się wówczas w dziecku kompleksy niższości, nie czuje się ono „niczyje", nikomu niepotrzebne[12]. H. Izdebska zwraca również uwagę na fakt, że dzieci różnie reagują na brak miłości ze strony najbliższych. Jedne stają się smutne, rozżalone i stęsknione, inne zaś stają się

[10] Zob. H. Cudak, *Funkcja szkoły...*, *op. cit.*, s. 37.

[11] Zob. N. Wolański, *Rozwój biologiczny...*, *op. cit.*, s. 59.

[12] Zob. H. Izdebska, *Nasze dzieci i my*, WP, Warszawa 1961, s. 91; por. H. Izdebska, *O opiece nad dzieckiem w rodzinie*, PWN, Warszawa 1974; M. Molicka, *Nagrody i kary w wychowaniu dziecka lekko i głębiej upośledzonego*, „Szkoła Specjalna" 1996, nr 3, s. 131–137; M. Ochmański, *Alkoholizm ojców a sytuacja rodzinna i szkolna dzieci*, UMCS, Lublin 1997.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

oschłe, bezwzględne, niezdolne do przeżywania czegokolwiek. Autorka wyraźnie podkreśla, że dobra miłość jest miłością trudną, wymaga wysiłku, starań, uwagi w postępowaniu i poważnych przemyśleń, ale właśnie ona jest niezbędna dla prawidłowego rozwoju biologicznego i społecznego dziecka[13].

1.2. Rozwój psychospołeczny

Przez rozwój psychospołeczny (socjalizację) rozumie się ciąg zmian dokonujących się w osobowości jednostki, które czynią ją zdolną do pełnienia ról społecznych, a także do współdziałania z innymi, uwrażliwiają na zło społeczne oraz czynią życzliwą i ofiarną wobec innych. Rozwój psychospołeczny to także poznawanie przez jednostkę wzorów zachowań akceptowanych w otoczeniu, kształtowanie emocjonalnych nastawień do nich, jak również do ludzi i świata w takich wymiarach, jakie charakteryzują jej najbliższe otoczenie[14]. Zdaniem Ewy Jackowskiej, w trakcie rozwoju psychospołecznego kształtują się również takie właściwości, jak:

– samodzielność w wypełnianiu codziennych obowiązków,
– zainteresowanie zjawiskami społecznymi,
– zdolność do analizy i oceny zjawisk społecznych[15].

Wykształcenie tych właściwości jest ukoronowaniem wieloletnich wysiłków wychowawczych rodziców i całego środowiska rodzinnego.

Pierwszym i podstawowym środowiskiem społecznym, główną komórką całego życia społecznego jest środowisko rodzinne. Zdaniem Franciszka Adamskiego, rodzina jest pierwszą naturalną grupą społeczną, oddziałującą najwcześniej i najdłużej na każdego człowieka. Jej wpływ na rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny jest największy zwłaszcza wtedy, gdy osobowość dziecka jest najbardziej plastyczna i podatna na różnego rodzaju oddziaływania, a rodzina nie ma jeszcze konkurencji ze strony instytucji wychowania publicznego[16]. Rodzinę jako grupę społeczną charakteryzuje specyficzny rodzaj więzi łączącej jej członków, niewystępujący w innych grupach. F. Adamski stwierdza, że w prawidłowo funkcjonującej rodzinie są to więzi bliskie, bezpośrednie, osobiste, a tym samym zwiększające możliwości zaspokajania potrzeb rozwojowych dziecka przez rodzinę. Rodzina jako pierwsza wprowadza dzieci i młodzież w życie społeczne, przy-

[13] Zob. *ibidem*, s. 92.

[14] Zob. K. Ferenz (red.), *Różne drogi poznawania kultury przez dzieci*, UWr, Wrocław 1996, s. 51.

[15] Zob. E. Jackowska, *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, WSiP, Warszawa 1980, s. 16.

[16] Zob. F. Adamski (red.), *Wartości – społeczeństwo – wychowanie. Studia z pedagogiki społecznej*, UJ, Kraków 1995, s. 13.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

gotowuje do współdziałania w grupie, a poprzez grupę do zespołowego życia szkolnego, poprzez szkołę zaś do czynnego uczestnictwa w społeczeństwie[17].

W typologii środowisk wychowawczych rodzinę określamy jako środowisko naturalne o podstawowych funkcjach wychowawczych. O przynależności do niego decyduje urodzenie.

W ocenie psychologów i pedagogów rodzina stanowi najistotniejszy środowiskowy czynnik rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka, ponieważ:

a) jej wpływ na psychikę dziecka rozpoczyna się bardzo wcześnie, kiedy odznacza się ona dużą plastycznością;
b) wywiera ona wpływ na dziecko w sposób najbardziej systematyczny i ciągły, a jednocześnie w naturalnych warunkach życiowych;
c) jest ona początkowo wyłącznym, a potem przez długi czas dominującym terenem zaspokajania podstawowych potrzeb rozwojowych dziecka;
d) jest ona tą grupą społeczną, która odgrywa ogromną rolę w kształtowaniu opinii i postaw dzieci i młodzieży, ich stosunku do świata wartości, tradycji, w rozwoju ich sfery intelektualnej i uczuciowej, w kształtowaniu postaw wobec siebie i innych, a także uczy zachowania się w domu, w szkole i wśród rówieśników;
e) jest ona podstawową grupą społeczną, w której kształtuje się umiejętność współżycia zespołowego, jest niezastąpioną i podstawową komórką życia społecznego[18].

Rodzina ma zatem niebagatelne znaczenie w całokształcie procesów wychowawczych oddziałujących na jednostkę, w rozwoju jej różnych dyspozycji psychicznych, poznawczych i emocjonalnych, w kształtowaniu jej systemu wartości oraz jej stosunku do innych ludzi i do świata wartości. Rodzina, będąc strukturalnie powiązana z konkretnym środowiskiem, sama wewnętrznie się kształtuje, zgodnie z obiektywnie istniejącymi warunkami społeczno-kulturalnymi, w zasadniczy sposób wpływa na przebieg procesu socjalizacji swoich dzieci, zarówno we własnych ramach, jak i w całokształcie rozszerzającego się wraz z wiekiem środowiska dziecka. W rodzinie występuje najbardziej skuteczna forma oddziaływania wychowawczego – poprzez konkretne sytuacje i wydarzenia. Duży wpływ na rozwój socjokulturalny dziecka wywierają nie słowa, które ono słyszy, ale rodzinne warunki, w których żyje, jak również własne działania, które w tych warunkach podejmuje. Rodzina jest środowiskiem, w którym rozpoczyna się proces uspołeczniania dziecka i wprowadzania go w krąg kultury. Niewątpliwie

---

[17] Zob. F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*, PWN, Warszawa 1982, s. 12–20; por. Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1982, s. 10–22.

[18] Zob. J. Rembowski, *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*, PWN, Warszawa 1972, s. 5; H. Smarzyński, *Rodzina współczesna jako środowisko wychowawcze*, „Ossolineum", Wrocław 1978, s. 8; J. Nikitorowicz, *Udział dziecka w organizacji życia rodzinnego*, IWZZ, Warszawa 1987.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

jego przebieg i kierunek zależy od warunków i atmosfery życia rodzinnego, od stosunków panujących w obrębie rodziny, od wartości i wzorów, które uznają rodzice. Postawa społeczna człowieka jest więc w największym stopniu określona przez środowisko wychowawcze.

Olbrzymi wpływ rodziny na rozwój osobowości i postaw dziecka akcentują następujące stwierdzenia:

– jeżeli dziecko jest otoczone krytyką, uczy się potępiać;
– jeżeli żyje wśród wrogości, uczy się walczyć;
– jeżeli żyje wśród zachęty, uczy się pewności siebie;
– jeżeli żyje wśród akceptacji, uczy się kochać;
– jeżeli żyje wśród tolerancji, uczy się być wyrozumiałe;
– jeżeli żyje wśród rzetelności, uczy się cenić sprawiedliwość;
– jeżeli żyje wśród uczciwości, uczy się cenić prawdę;
– jeżeli żyje wśród życzliwości, uczy się być życzliwe[19].

Z pozycji doświadczonego psychoanalityka Alice Miller wysuwa następujący postulat modyfikacji wychowania dziecka w rodzinie: powinno ono polegać na respektowaniu praw dziecka, na wpajaniu mu zasad i ideałów poprzez własne postępowanie (dawanie przykładu). Autorka, podobnie jak E. B. Hurlock, uważa, że dzieci, które darzy się szacunkiem, uczy się szacunku, a dzieci, które kocha się takimi, jakie są, uczy się tolerancji[20].

Na wychowawcze funkcjonowanie rodziny składa się wiele czynników, wśród których najczęściej wymienia się: stan zdrowia i wiek rodziców, wartości intelektualne, moralne i społeczne reprezentowane przez rodziców, warunki materialno-bytowe, organizację życia rodzinnego, panującą w niej atmosferę oraz stan przygotowania rodziców do realizowania zadań związanych z podstawową funkcją rodziny, a mianowicie ze stwarzaniem warunków do rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dzieci. Takie stanowisko popiera Helena Izdebska, twierdząc, że stan zdrowia rodziców rzutuje na organizację rodziny, wpływa na kształtowanie się płaszczyzn współżycia między jej członkami, na sposób podejmowania i realizowania zadań wychowawczych, a co za tym idzie, na kształtowanie prawidłowych postaw dzieci i ich sposobów postępowania. Jeżeli zaś chodzi o wiek, to autorka zauważa, że zarówno zbyt młodzi, jak i zbyt starzy rodzice nie stwarzają dzieciom korzystnych warunków do rozwoju społecznego, ponieważ zbyt młodzi nie osiągnęli jeszcze pełnej dojrzałości społecznej, zaś rodzice starsi są ludźmi zmęczonymi, brak im sił fizycznych i psychicznych[21].

---

[19] Zob. E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, *op. cit.*, s. 385.

[20] Zob. A. Miller, *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów dzieciństwa*, tłum. J. Hockuba, PWN, Warszawa 1991, s. 51.

[21] Zob. H. Izdebska, *Funkcjonowanie rodziny a zadanie opieki nad dzieckiem*, „Ossolineum", Wrocław 1967, s. 8; por. A. Twardowski, *Rodzina jako środowisko edukacyjno-kulturowe* [w:] D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*, UAM – WOM, Poznań – Kalisz 1993, s. 41–57.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Badacze rodzin uważają, że to głównie rodzina kieruje procesem poznawania przez dziecko świata, kultury, procesem rozumienia zjawisk i faktów, norm i ich wartościowania. W rodzinie dziecko uczy się odróżniać dobro od zła. Od domowników przejmuje opinie i poglądy, normy zachowania i sposoby postępowania, wśród których uczciwość, odwaga, sprawiedliwość, odpowiedzialność, życzliwy stosunek do ludzi, wrażliwość na ich krzywdę czy nieszczęście, stanowią wzory godne naśladowania. Wartości te, uznawane przez rodziców, wpływają na ich postawy rodzicielskie, które uwidaczniają się w sposobie traktowania dzieci. To natomiast nie pozostaje bez wpływu na stosunek dzieci do rodziców i na ich zachowanie[22]. Elizabeth B. Hurlock uważa, że

> jeśli postawy rodzicielskie są pozytywne, stosunki między rodzicami a dziećmi układają się o wiele lepiej niż w przypadku postaw negatywnych[23].

Thomas Gordon, analizując postawy rodzicielskie, dzieli rodziców na trzy grupy: „zwycięzców", „zwyciężonych" i „chwiejnych"[24]. Uważa on, że rodzice z pierwszej grupy zbytnio podkreślają swoje prawo, autorytet i władzę sprawowaną nad dzieckiem. Wierzą w moc zakazów, nakładanie ograniczeń, żądają określonego zachowania, wydają polecenia i oczekują posłuszeństwa. Niezgodności potrzeb rodziców z potrzebami odczuwanymi przez dziecko zostają zlikwidowane z reguły w ten sposób, że rodzice zwyciężają, a dziecko bywa pokonane. Skutki wychowania za pomocą metody „zwycięzców" to głównie niechęć dzieci do rodziców i poczucie niesprawiedliwości. Rodzice, którzy posługują się tą metodą, często osiągają poddanie się i posłuszeństwo swoich dzieci, ale ceną, jaką za to płacą, jest ich wrogość[25].

Druga grupa rodziców – „zwyciężeni" – zapewnia swoim dzieciom wiele swobody. Zdaniem T. Gordona, świadomie unikają oni ograniczenia możliwości działania swojemu dziecku i wyznają dumnie, że nie uznają metod autorytatywnych. Gdy między potrzebami dziecka a potrzebami rodziców powstaje sprzeczność, wtedy z zasady zwycięża dziecko, a rodzice ustępują, ponieważ wierzą, że odmowa spełnienia życzeń dziecka jest dla niego szkodliwa. Stosowanie tej metody zachęca dziecko do tego, aby wykorzystało własną władzę nad rodzicami, by zwyciężyć rodziców ich kosztem[26]. Dzieci tak wychowywane są zazwyczaj nieopanowane, niesforne, impulsywne, samolubne i pełne pretensji. Uczą się, jak dostawać napadów wściekłości, aby dominować nad rodzicami; ich pragnienia

---

[22] Zob. P. Poręba, *Współżycie pokoleń na bazie rodzinnej*, Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne, Olsztyn 1981, s. 50–64; E. Jackowska, *Środowisko rodzinne...*, *op. cit*.

[23] E. B. Hurlok, *Rozwój dziecka...*, *op. cit.*, s. 385.

[24] Zob. T. Gordon, *Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*, tłum. A. Makowska, E. Sujak, „Pax", Warszawa 1993, s. 16.

[25] Zob. *ibidem*, s. 147.

[26] Zob. *ibidem*, s. 151.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

są ważniejsze niż pragnienia kogoś innego. Często są w złych stosunkach z rówieśnikami, ponieważ chcą narzucać im własną wolę. Ponadto mają trudności z dostosowaniem się do wymogów szkoły.

Najliczniejszą grupę – zdaniem T. Gordona – tworzą rodzice „chwiejni", dla których niemożliwe jest konsekwentne przyjęcie jednej z tych (wyżej analizowanych) postaw. Wobec tego chwieją się, usiłując wypracować „rozsądną mieszaninę" obu z nich, składającą się z surowości i ulegania, twardości i łagodności, ograniczeń i cierpliwości, zwyciężania i podlegania.

Wszystkie omówione tu metody są – jak twierdzi T. Gordon – nieskuteczne w wychowaniu dzieci. Stoi on na stanowisku, że najlepszą metodą wychowania jest „metoda bez porażek", ponieważ jest ona sposobem, za pomocą którego rodzic i dziecko mogą rozwiązywać każdy indywidualny konflikt, znajdując własne, swoiste i dla wszystkich zainteresowanych możliwe do przyjęcia rozwiązania. Rodzice wspólnie z dzieckiem „rozpracowują" powstały konflikt i dochodzą do obustronnie zadowalającego rozwiązania. Ta metoda wzmacnia i pogłębia więzi międzyludzkie, likwiduje konieczność stosowania siły oraz pozwala na przeżywanie głębokiej wzajemnej miłości i czułości. Metoda ta daje dziecku szansę zrozumienia innego człowieka, wedle zasady:

> Szanuję twoje życzenie, potrzeby i twoje prawo do tego, by zostały zaspokojone, ale szanuję także moje własne potrzeby i moje prawo do ich zaspokajania[27].

Refleksje nad postawami rodzicielskimi skłaniają do sformułowania ważnego pytania: które z postaw reprezentowanych przez rodziców są właściwe?

W odpowiedzi na to pytanie można przytoczyć charakterystykę postaw zaproponowaną przez Elżbietę Januszewską. Do postaw właściwych zalicza ona postawę kochającą, a więc taką, gdy rodzice otaczają dziecko miłością, poświęcają mu wiele uwagi i akceptują je takim, jakie jest. Autorka uważa, że przez sam fakt akceptacji rodzice dają dziecku to, co najważniejsze – swoje uczucia, aprobatę, poczucie siły, bezpieczeństwa i zadowolenie z życia. Cieszą się z każdego przejawu jego aktywności, znajdują przyjemność we wspólnym wykonywaniu codziennych czynności, a także włączają je do wspólnych działań dla dobra wszystkich. Dają mu właściwą dla jego wieku swobodę, ale jednocześnie potrafią utrzymać autorytet. Uznają prawa dziecka, pozwalają mu odpowiadać za własne działanie, mają szacunek dla jego indywidualnych cech. Łatwo też nawiązują kontakt z dzieckiem, przez co jest on przyjemny dla obu stron[28].

Można więc powiedzieć, że rodzice przejawiający właściwe postawy wobec dziecka otaczają je troskliwą opieką, dostrzegają i zaspokajają jego potrzeby, mają

---

[27] *Ibidem*, s. 152.

[28] Zob. E. Januszewska, *Style reagowania na stres w kontekście postaw rodzicielskich* [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, TN KUL, Lublin 2001, s. 313––343.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

duży zasób cierpliwości i gotowości do tłumaczenia i wyjaśniania. Odpowiednie postawy rodziców niewątpliwie sprzyjają kształtowaniu się postaw społecznych i kulturalnych. Szczególnie ważna jest wiedza rodziców o tym, czy dziecko czuje się w rodzinie kochane i bezpieczne, czy ma wystarczające pole aktywności, a także poczucie autonomii, niezbędne do tego, aby dorastając, potrafiło nadawać sens swojemu życiu[29].

Wyniki badań dotyczących rodziny[30] skłaniają do wniosku, że z postawami rodziców łączy się styl wychowania dzieci, natomiast za najbardziej korzystny dla dzieci uważa się styl demokratyczny[31]. Zdaniem Elżbiety Januszewskiej, istotną cechą tego stylu jest to, że stosunki między rodzicami a dziećmi opierają się na wzajemnej życzliwości i zaufaniu, na sympatii i szacunku[32]. Występuje tutaj przewaga nagród nad karami i stosowanie metod łagodnej perswazji. Autorka jest przekonana, że demokratyczny styl kierowania rodziną służy dobremu przystosowaniu się dziecka do grup rówieśniczych i wyzwala pozytywne emocje, dostarcza ciepła i bezpieczeństwa, uczy miłości, szacunku i zrozumienia. Rodzina to wspólnota (jak kontynuuje autorka), której członkowie współpracują ze sobą, dzielą między siebie rozmaite zadania i obowiązki, podejmują wspólne decyzje. Wymagania i obowiązki są dostosowane do wieku dziecka i jego indywidualnych możliwości. Jak uważa bowiem Janina Maciaszkowa, prawa i obowiązki w rodzinie powinien mieć każdy jej członek. Sposoby ich formułowania i egzekwowania wpływają na współżycie w rodzinie i czynią je bądź harmonijnym i zgodnym, bądź dokuczliwym i nieznośnym[33].

Analizując znaczenie rodziny w rozwoju społecznym, należy zwrócić uwagę na inny, równie istotny czynnik jej funkcjonowania, a mianowicie na zgodność rodziców w wyborze metod wychowawczych, ponieważ postawy każdego z rodziców wobec dziecka przejawiają się w sposobach jego wychowywania. Zdaniem znawców problemu, zabiegi wychowawcze są tym skuteczniejsze, im wyższy jest w tym zakresie stopień zgodności między rodzicami. Heliodor Muszyński uważa, że

> proces uspołecznienia przebiega szybciej, kiedy dziecko spotyka się zawsze z konsekwencją w oddziaływaniach wychowawczych[34].

---

[29] Zob. B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie szkoły. Szkice o wychowaniu*, „Impuls", Kraków 1998, s. 112.

[30] Zob. Z. Tyszka, *System metodologiczny poznańskiej szkoły socjologicznych badań nad rodziną (stan aktualny)*, UAM, Poznań 1997.

[31] Zob. W. Świątkiewicz (red.), *Wartości a style życia rodzin. Socjologiczne badania rodzin miejskich na Górnym Śląsku*, UŚ, Katowice 1992.

[32] Zob. E. Januszewska, *Style reagowania na stres...*, *op. cit.*, s. 313–343.

[33] Zob. J. Maciaszkowa, *O współżyciu w rodzinie*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1980, s. 15; A. W. Janke, *Warunki opiekuńczo-wychowawcze rodzin uczniów klas V–VIII. Próba diagnozy*, IKN ODN, Toruń 1986.

[34] H. Muszyński, *Uspołecznianie dziecka w procesie wychowania zespołowego*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1964, s. 32.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Można zatem stwierdzić, że właściwe postawy, metody i styl wychowania, a więc takt, delikatność, konsekwencja, wyrozumiałość, serdeczność i równoczesne stawianie wymagań dostosowanych do wieku i możliwości dziecka, zaufanie i gotowość przyjścia dziecku z pomocą w razie potrzeby to niezmiernie ważne elementy współżycia w rodzinie, mające jednocześnie istotne znaczenie w rozwoju społecznym dzieci.

W literaturze przedmiotu można znaleźć stwierdzenie, że na atmosferę życia rodzinnego składają się zarówno postawa zaufania, dialogu, zdecydowania, poszanowania, jak i metody i styl wychowania. Jak podają Bill O'Hanlon i Pat Hudson, można wyróżnić następujące rodzaje niekorzystnej atmosfery rodzinnej:

a) atmosferę napiętą, którą cechuje wzajemna nieufność, niedomówienia i poczucie zagrożenia;
b) atmosferę hałaśliwą – w rodzinach, w których stale dochodzi do kłótni i awantur;
c) atmosferę depresyjną – gdy dominuje przygnębienie, smutek i rezygnacja;
d) atmosferę obojętną – w przypadku braku więzi uczuciowej rodziców z dzieckiem;
e) atmosferę nadmiaru emocji i problemów – gdy dziecko jest otoczone nadmierną czułością lub jest zbytnio absorbowane sprawami rodziny[35].

Badacze rodzin[36] uważają, że atmosferę w rodzinie tworzą dorośli, a decydującą rolę odgrywają walory i właściwości rodziców, ich stosunek do siebie, do własnego życia, do wartości, umiejętności współdziałania i rozwiązywania spraw trudnych, podział ról rodzinnych, jednakowy front wychowawczy i odpowiednie metody wychowawcze. Jak wielokrotnie podkreślał papież Jan Paweł II, szczególnie ważny jest przykład osobisty rodziców, dlatego,

> ażeby człowiek, który się w nich rodzi i wychowuje, wszedł bez wahania czy zwątpienia na drogę dobra, jakie jest wpisane w jego serce[37].

Krystyna Boczar stwierdza natomiast, że

> układ wzajemnych stosunków między członkami rodziny powinien dawać dziecku to, co jest dla niego najcenniejsze – więź uczuciową i poczucie bezpieczeństwa[38].

---

[35] Zob. B. O'Hanlon, P. Hudson, *Amor es Amar Cada Dia. Como Mejorar tu Relacion de Pareja Tomando Decisiones Positivas*, Paidos, Barcelona – Buenos-Aires – Mexico 1996, s. 23.

[36] Zob. M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa 1986.

[37] Jan Paweł II, *List do rodzin Gratissimam Sane Ojca Świetego Jana Pawła II z okazji Roku Rodziny 1994*, www.niedziela.pl [za:] T. Bilicki, *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II – na podstawie encyklik, adhortacji, wybranych listów i przemówień*, „Impuls", Kraków 2000, s. 68.

[38] K. Boczar, *Młodzież umysłowo upośledzona w rodzinie i środowisku pracy*, IWZZ, Warszawa 1982, s. 88; por. A. Kozubska, *Opieka i wychowanie w rodzinie dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, AB, Bydgoszcz 2000.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Podkreślając znaczenie atmosfery domu rodzinnego w życiu dziecka, Helena Izdebska wyraża przekonanie, że jest ona jednym z najważniejszych czynników prawidłowego funkcjonowania rodziny jako środowiska wychowawczego, bowiem „niekorzystna atmosfera domowa to główny powód powstawania zaburzeń w zachowaniu się dzieci i młodzieży”[39].

K. Boczar wskazuje na jeszcze inny zasadniczy czynnik realizacji zadań wychowawczych rodziny, a mianowicie na warunki ekonomiczne, które „mają duży wpływ na stopień zaspokajania biologicznych, rozwojowych i wychowawczych potrzeb dziecka”[40]. Zasoby materialne rodziny wyznaczają jej pozycję społeczną, oddziałują na organizację życia rodzinnego, na atmosferę wychowania oraz na jakość opieki nad dzieckiem. Opieka ta wiąże się niewątpliwie z zaspokojeniem podstawowych potrzeb dziecka, co nie pozostaje bez wpływu na kształtowanie się jego postaw społecznych[41]. Z zapewnieniem dziecku opieki łączy się także organizacja życia wewnętrznego rodziny. Zdaniem cytowanej autorki, korzystna jest ona wówczas, gdy umożliwia organizację czasu wolnego dziecka i dorosłych, zapewnia prawidłowy wypoczynek i rekreację, stałe, bliskie kontakty z dzieckiem. Czas wolny, spędzany przez członków rodziny wspólnie, ma wiele walorów wychowawczych. Serdeczna więź w rodzinie także nie pozostaje bez wpływu – według tej autorki – na stosunek dziecka do ludzi spoza rodziny.

Jak podkreśla Janina Maciaszkowa, prawidłowy rozwój społeczny nie jest możliwy również bez odpowiedniej kultury współżycia. Umożliwia ją świadomość istnienia zasad współżycia oraz umiejętność stosowania ich w codziennych sytuacjach. Autorka zwraca uwagę, że w rodzinie każdy powinien mieć swój udział w czynnościach pozwalających na jej funkcjonowanie. W zależności od sił i możliwości czynności te mogą być dzielone na prace porządkowe, gospodarcze lub inne[42]. Chodzi o to – kontynuuje autorka – by nikt nie był obarczany pracą ponad siły czy ponad swoje możliwości, ale „od dziecka należy wymagać tyle, ile jest ono w stanie z siebie dać, i ani trochę mniej”[43]. Wysokie, ale dopasowane do możliwości dziecka, wymagania najlepiej służą jego rozwojowi. Poza tym stawianie relatywnie wysokich wymagań, a zwłaszcza pokonywanie trudności, aby tym wymaganiom sprostać, dowartościowuje dziecko w jego własnych oczach, co nie pozostaje bez wpływu na jego samopoczucie i zachowanie, a tym samym na rozwój społeczny.

---

[39] H. Izdebska, *Funkcjonowanie...*, *op. cit.*, s. 10.

[40] K. Boczar, *Młodzież...*, *op. cit.*, s. 80.

[41] Zob. *ibidem*, s. 116.

[42] Zob. J. Maciaszkowa, *O współżyciu...*, *op. cit.*, s. 15.

[43] *Ibidem*, s. 16; por. S. Sławiński, *Wychowywać do posłuszeństwa*, „Pax”, Warszawa 1994, s. 73.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Badacze rodzin[44] są zgodni co do tego, że dla prawidłowego rozwoju psychospołecznego dziecka niezbędne jest prawidłowe funkcjonowanie rodziny, przede wszystkim jej właściwa struktura, a więc rodzina pełna i zintegrowana. Wzorzec takiej rodziny eksponuje dobrą atmosferę emocjonalną, ustalone zwyczaje opieki wychowawczej, wrażliwość na potrzeby dziecka i znajomość jego możliwości.

Należy zwrócić uwagę również na różne stymulatory społecznego rozwoju dziecka, które znajdują zastosowanie w postępowaniu wychowawczym rodziny. W opinii społecznej funkcjonuje pogląd, że nagrody i kary stanowią podstawowy środek oddziaływania wychowawczego. Zbigniew Skorny uważa, że funkcję nagrody może spełniać aprobata wyrażana w formie pochwał, funkcję kary zaś spełnia dezaprobata, która ma przeciwdziałać pojawieniu się czynności społecznie nieakceptowanych[45]. Ostrzega on, że „karać należy tylko takie wykroczenia, które zostały popełnione świadomie", dlatego też stosowanie kary, szczególnie fizycznej, wymaga niesłychanej ostrożności, umiejętności i taktu pedagogicznego. Umiejętne korzystanie z niej może dać bowiem bardzo dobre wyniki wychowawcze, ale stosowana nieumiejętnie może też wyrządzić wiele zła.

Zdaniem teoretyków i praktyków, w wychowaniu bardziej znacząca jest jednak funkcja nagrody aniżeli kary. Nagroda wpływa bowiem na kształtowanie aktywnej postawy dziecka, utwierdza je w przekonaniu, że rozumie wymagania i wypełnia swoje obowiązki zgodnie z oczekiwaniami rodziców. Skuteczność nagradzania i karania jako metody wychowania w dużej mierze zależy jednak od umiejętności wychowawczych rodziców. Problem w tym, czy oni sami chcą pogłębić swoją wiedzę o przyczynach „takiego" zachowania się ich dzieci, czy potrafią stawiać wymagania i egzekwować ich realizację, a także, czy potrafią zastosować tę wiedzę w organizowaniu życia rodzinnego i utrzymywaniu w rodzinie atmosfery życzliwego współdziałania[46].

Podstawową regułę w posługiwaniu się karami i nagrodami stanowi umiar, a w przypadku kar – nawet powściągliwość w ich stosowaniu. Atmosfera lęku i zastraszenia ma bowiem destruktywny wpływ na psychikę dziecka[47]. Poza tym

---

[44] Zob. J. Rembowski, *Więzi uczuciowe w rodzinie...*, *op. cit.*; *idem*, *Rodzina w świetle psychologii*, WSiP, Warszawa 1977; P. Poręba, *Współżycie pokoleń...*, *op. cit.*; F. Adamski, *Rodzina miedzy sacrum a profanum*, „Pallottinum", Poznań 1987; L. Dyczewski, *Więź pokoleń w rodzinie*, PWN, Warszawa 1987; J. Rostowski, *Zarys psychologii rodziny*, PWN, Warszawa 1987; T. Rostowska, *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*, UŁ, Łódź 1995; E. Marynowicz-Hetka, *Dziecko w rodzinie problemowej. Pomoc w rozwoju*, IWZZ, Warszawa 1987.

[45] Zob. Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1987, s. 132.

[46] Zob. P. Brzozowski, *Przekazywanie wartości w rodzinie*, „Psychologia Wychowawcza" 1988, nr 2, s. 190–199; J. Baniak, *Rodzina a osobowość dziecka*, „Problemy Rodziny" 1996, nr 4, s. 19–23; J. Kruk-Lasocka, *Sytuacja w rodzinach posiadających dzieci upośledzone umysłowo*, „Problemy Rodziny" 1993, nr 2, s. 37–40.

[47] Zob. A. Kępiński, *Lęk*, PZWL, Warszawa 1977, s. 283–294; J. Pieter, *Strach i odwaga*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1971, s. 133–165.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

wiadomo, że kary są instrumentem stosunkowo mało skutecznym wychowawczo. Czy kara jest więc zawsze niezbędna w wychowaniu dzieci? Thomas Gordon twierdzi, że stosując „metodę bez porażek" w procesie wychowania dzieci, można rzeczywiście i trwale zrezygnować ze stosowania kary. Rodzice, stosując pozytywne metody wychowania, mogą bowiem formować dzieci odpowiedzialne i zdolne do współdziałania bez posługiwania się metodą strachu i pozbawienia przywilejów[48].

Z wychowawczego punktu widzenia również nagrody należy stosować z dużą roztropnością, ponieważ i one nie są zupełnie bezpiecznym narzędziem oddziaływania na dzieci. Doraźne korzyści, ofiarowywane w zamian za jakieś zachowanie, w świadomości dziecka usuwają na dalszy plan rzeczywiste wartości, które realizują się poprzez to zachowanie. System nagród i kar jest zatem dobrze ustawiony wtedy, gdy otrzymywane przez dziecko za jego pośrednictwem informacje o swoim zachowaniu wiążą się w jakąś konkretną całość, zgodną z założonym programem wychowania, a przy tym odpowiednią do poziomu jego rozwoju. Zdaniem Stanisława Sławińskiego, nagrody i kary mają na celu pobudzanie i ukierunkowywanie rozwoju dziecka, a nie wymierzanie mu sprawiedliwości. Dlatego też nagradzanie i karanie ma sens tylko wówczas, gdy dziecko jest w stanie poprawnie skojarzyć je z własnym zachowaniem[49]. Natomiast Bert Hellinger i Gabriele ten Hövel uważają, że każde dziecko, które się rozwija, musi łamać zakazy, gdyż takie są zasady rozwoju. Zdaniem autorów, rodzice zabraniają czegoś, ponieważ tak trzeba, ale równocześnie muszą żywić nadzieję, że dziecko złamie ich zakaz. Jeżeli tego nie robi, dzieje się źle zarówno dla dziecka, jak i dla rodziców. Bardzo źle – zdaniem tych autorów – jest także wówczas, gdy rodzice na wszystko dziecku pozwalają, gdyż nie może ono wtedy zdobyć duchowej siły, traci orientację i nie może wykształcić własnego „ja"[50]. Na podstawie własnych obserwacji autorzy stwierdzają, że postępowanie każdego dziecka jest powodowane miłością. Trzeba tylko ją dostrzec – jak podkreślają autorzy – a wówczas zachowanie dziecka od razu stanie się jasne[51]. Haim G. Ginott zwraca uwagę na znaczenie pożądanych i niepożądanych pochwał w wychowaniu dziecka. Uważa on, że pochwała nie powinna się odwoływać tylko do cech osobowości dziecka, lecz także do jego starań i osiągnięć. Pochwała – według tego autora – składa się z dwóch części: słów rodziców lub wychowawców oraz wniosków dziecka. Słowa wyraźnie wskazują na to, że wysiłek, praca, pomoc, osiągnięcia dziecka zostały docenione. Powinny one być sformułowane tak, aby na ich podstawie dziec-

[48] Zob. T. Gordon, *Wychowanie bez porażek...*, *op. cit.*, s. 9.

[49] Zob. S. Sławiński, *Wychowywać...*, *op. cit.*, s. 108.

[50] Zob. B. Hellinger, G. ten Hövel, *Praca nad rodziną. Metoda Berta Hellingera*, tłum. A. Ubertowska, GWP, Gdańsk 2002, s. 60–61.

[51] Zob. *ibidem*, s. 61.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

ko niemal automatycznie wyciągnęło wniosek dotyczący własnego charakteru[52]. Krytyka zaś – zdaniem tego autora – powinna się ograniczać do zasugerowania, co dziecko ma zrobić, natomiast całkowicie przemilczeć negatywne uwagi na temat charakteru dziecka[53].

Według Zbigniewa Skornego, stymulatorem rozwoju psychospołecznego jest „rozbudzanie i rozwijanie takich uczuć społecznych, jak życzliwość i współczucie"[54]. Funkcje tych stymulatorów spełniają – jak podaje autor – zorganizowane przez dorosłych sytuacje, w których powierza się dziecku zadania wymagające określonych czynności społecznych. Mogą one łączyć się na przykład z opiekowaniem się młodszym rodzeństwem, ludźmi chorymi lub potrzebującymi pomocy, czy też z opiekowaniem się zwierzętami i roślinami. Wykonywanie tego rodzaju czynności sprzyja kształtowaniu postaw opiekuńczych, zdolności dostrzegania cudzych potrzeb oraz troski o ich zaspokojenie. Kontakty zabawowe ze zwierzętami przyczyniają się zaś do rozwoju uczuć i postaw społecznych dziecka. Stymulatorem uczuć i postaw społecznych – według tego autora – są również bajki, baśnie i opowiadania relacjonowane przez rodziców lub oglądane w telewizji. Ich bohaterowie mogą bowiem dostarczać wzorów postępowania, wywoływać w dzieciach uczucia życzliwości, współczucia czy też protestu przeciw krzywdzie. Cytowany tu autor uważa, że w stymulowaniu rozwoju społecznego dziecka przez rodzinę nie powinno zabraknąć przedstawionych powyżej czynników, które mogą kształtować postawy społeczne, rozwijać aktywność społeczną, wytwarzać umiejętność współżycia z ludźmi oraz kształtować właściwy stosunek do zwierząt i przyrody[55].

W systemie społecznych uwarunkowań rozwoju dziecka ważnym elementem jest także liczebność rodziny. Zdaniem Haliny Filipczuk, wielkość rodziny zależy od liczby dzieci, a także składających się na nią osób dorosłych. Często wspólnie z rodzicami i dziećmi mieszkają dziadkowie, niekiedy także inni krewni. Od liczebności rodziny – według tej autorki – zależy jej sytuacja materialna i mieszkaniowa. Najczęściej jest ona najtrudniejsza w rodzinach wielodzietnych, ponieważ większa liczba dzieci wymaga zwiększonych wydatków. Trudne warunki materialne uniemożliwiają zaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka. Sytuacja ta ma jednak dwa oblicza, jednocześnie bowiem – jak zaznacza autorka – liczna rodzina dostarcza wielu okazji do kontaktów społecznych, życie dziecka jest bogatsze i pełniejszy jest proces jego uspołecznienia, socjalizacji. H. Filipczuk uważa także, że szczególnie trudne warunki socjalizacji stwarza rodzina niepełna, ponieważ stanowi środowisko uboższe w kontakty społeczne[56].

---

[52] Zob. H. G. Ginott, *Między rodzicami a dziećmi*, tłum. B. Horosiewicz, „Media Rodzina", Poznań 1998, s. 38–39.

[53] Zob. *ibidem*, s. 41.

[54] Z. Skorny, *Proces socjalizacji...*, *op. cit.*, s. 132.

[55] Zob. *ibidem*, s. 133.

[56] Zob. H. Filipczuk, *Rodzina a rozwój...*, *op. cit.*, s. 82.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Istotne znaczenie dla zaspokajania potrzeb społecznego rozwoju dziecka ma również wykształcenie, zawód i poziom kulturalny rodziców. Od rodzaju pracy rodziców zależą bowiem zarobki, pozycja społeczna rodziny, warunki bytowe, a tym samym możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb jej członków.

Szczególne znaczenie dla społecznego rozwoju dziecka mają też stosunki między rodzicami. Decydują one o tym, czy rodzina rzeczywiście tworzy wspólnotę, zintegrowaną grupę społeczną, a tym samym czy stwarza dzieciom dobre warunki rozwojowe. One to – jak twierdzi autorka – wpływają zwłaszcza na rozwój społeczny dzieci, na kształtowanie się ich stosunku do innych ludzi, na ich proces socjalizacji. Silna więź między rodzicami, wzajemna akceptacja, szacunek, poczucie odpowiedzialności za partnera powodują, że atmosfera w rodzinie sprzyja harmonijnemu rozwojowi dzieci. Prawidłowo działa wówczas psychologiczny mechanizm identyfikacji dzieci z rodzicami – wzory osobowe rodziców są dla nich pociągające, skłaniają je do przejmowania zachowań oraz postaw matki i ojca[57].

Autorka zwraca uwagę również na wpływ rodzeństwa w rozwoju społecznym dziecka. Młodsze rodzeństwo uzyskuje od starszych wiele różnych wiadomości i sprawności. Młodsze rodzeństwo dzięki starszemu może zaspokoić potrzebę bezpieczeństwa, bo nie tylko nie jest osamotnione w domu, ale także czuje się bezpieczne na podwórku czy w szkole[58]. Najbogatszych doświadczeń dostarcza jednak rodzeństwo w zakresie kontaktów społecznych. W codziennych kontaktach z rodzeństwem dziecko uczy się dostrzegać i respektować potrzeby innych, uczy się dzielić, pomagać, ustępować i przebaczać.

Istotnym czynnikiem w rozwoju społecznym dziecka są różnice wieku między rodzeństwem. Znaczna różnica wieku stawia bowiem starsze dziecko w trudnych sytuacjach, często też wypacza jego postawy społeczne, zwłaszcza gdy na każdym kroku widzi troskę rodziców o młodsze (lub chore) dziecko, a często jest zbyt mało dojrzałe, by zrozumieć konieczność takiego postępowania[59].

Analizując rozwój społeczny dziecka, nie można pominąć znaczenia środków masowego przekazu. Dostarczają one wzorów i modeli postępowania, przez co wywierają wpływ na kształtowanie postaw swoich odbiorców. Na prezentowane treści, zwłaszcza w filmach, dziecko reaguje bardzo żywo – przeżycia bohaterów smucą je, śmieszą lub przerażają. Podczas oglądania filmu następuje identyfikacja z bohaterem, nawet z przestępcą. Dlatego tak ważny jest dobór filmów, ponieważ pod wpływem drastycznych scen filmowych u jednych dzieci wzrasta lękliwość, a u innych następuje oswojenie z agresją i grozą. Rodzice powinni więc kontrolować oddziaływanie środków masowego przekazu, za ich pośrednictwem dostar-

---

[57] Zob. H. Filipczuk, *Rodzina a rozwój*..., *op. cit.*, s. 146.

[58] Zob. J. Szymańska, *Poczucie osamotnienia w świetle podmiotowej koncepcji człowieka*, „Studia Pedagogiczno-Artystyczne UAM" 2000, t. 1, s. 82–100.

[59] Zob. L. Turowska, *Stosunki wewnątrzrodzinne dzieci jedynaków* [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie w świetle aktualnych badań*, UAM, Poznań 1976, s. 42–50.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

czać określonych wzorów postępowania, a przede wszystkim korygować poglądy dzieci i pomagać im w dokonywaniu wyboru korzystnych dla nich programów[60].

Auguste Comte nazwał rodzinę szkołą życia społecznego, podkreślał, że „stanowi ona swoisty organizm, od którego funkcjonowania dziecko jest ściśle uzależnione"[61]. Podzielając jego zdanie, można przyjąć, że właśnie w rodzinie od najwcześniejszych lat życia wchodzi się w krąg praw i obowiązków o zasadniczym znaczeniu dla kształtowania poczucia odpowiedzialności i więzi społecznej. Dom rodzinny jest więc miejscem, gdzie nabywa się umiejętności społecznych[62].

Wybitny psycholog hiszpański, Bernabé Tierno, wymienił kilka rodzajów rodzin, które – według niego – nie mogą być szczęśliwe, a mianowicie:

– rodzina – piekło, od której każdy pragnąłby się uwolnić;
– rodzina – hotel, gdzie wspólny pobyt jest wyraźnie traktowany jako tymczasowy, gdzie sens życia i planowania znajdują się poza nią;
– rodzina – salon, której cechą charakterystyczną jest sceniczność, werbalizm i silenie się na udawanie kogoś, kim się nie jest.

Zastanawiając się nad określeniem rodziny szczęśliwej, autor początkowo proponuje nazwę: rodzina – oaza. Po przemyśleniach sam jednak uznaje, że nie jest ona trafna, ponieważ nie oddaje istoty zjawiska. Oaza oznacza bowiem, że wszędzie poza rodziną jest źle, a to nieprawda. Dlatego też w dalszych rozważaniach B. Tierno dla rodziny szczęśliwej używa określenia: rodzina – źródło życia, życia zarówno biologicznego, psychicznego, jak i społecznego. To takie miejsce – jak zaznacza autor – gdzie można „regenerować siły, nabrać wiary we własne możliwości i podzielić się radościami"[63].

Podsumowując rozważania na temat znaczenia rodziny w rozwoju społecznym dziecka, warto przypomnieć stwierdzenie Elizabeth B. Hurlock, która uważa, że

> jeżeli środowisko rodzinne jako całość sprzyja rozwojowi właściwych postaw społecznych, są szanse, że dzieci staną się jednostkami uspołecznionymi i nieobce będą im zachowania społeczne[64].

---

[60] Zob. R. Wroczyński, *Środki masowej komunikacji a wychowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1996, nr 2; F. Zöchbauer, *Jugend und Film. Ergebnisse einer Untersuchung*, Lechte, Emsdetten 1960; J. Komorowska, *Telewizja w życiu dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1964; J. Chrapek, *Uwarunkowania recepcji programów telewizyjnych przez młodzież. Studium socjologiczne*, KUL, Lublin 1985.

[61] Cyt. za: H. Izdebska, *Funkcjonowanie...*, *op. cit.*, s. 33.

[62] Zob. A. Titkow, *Rola rodziny w procesie tworzenia zdrowego domu*, „Problemy Rodziny" 1994, nr 2, s. 37–40.

[63] B. Tierno, *Aprende a Vivir un Metodo Practico Para ser Feliz. Vivir Mejor*, Temas'de hoy, Madrid 1998, s. 47, 72.

[64] E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, *op. cit.*, s. 446.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Jak wynika z powyższej analizy, wszyscy członkowie rodziny, a przede wszystkim rodzice, są odpowiedzialni za jakość życia rodzinnego. Poza tym

> wypełnianie wychowawczego zadania stawia rodzicom wymagania, gdyż chcąc wychowywać, sami rodzice muszą być wychowani i tylko w ten sposób ich trud będzie owocny[65].

Jeana Vanier stwierdza zaś, że

> rodzina to miejsce dojrzewania serca, szkoła serc. Rodzina będąca pośrednikiem między jednostką a społeczeństwem, wypełniona dobrymi, wzajemnymi uczuciami, może spowodować, że ludzie będą dobrzy, a przez to i świat będzie lepszy[66].

Rodzice powinni być świadomi, że rodzina jest dla dziecka pierwszą szkołą ludzkiego wartościowania i gotowości dziecka do przyjmowania wzorów ludzkiego postępowania. Rodzina jest zatem także środowiskiem, w którym przebiega rozwój kulturalny jej członków. Tematyka ta jest przedmiotem dalszej analizy.

1.3. Rozwój kulturalny

„Kultura" to pojęcie o wielu znaczeniach i różnych zastosowaniach. W zależności od przyjętych kryteriów wyróżnia się zbiory szczegółowe, charakterystyczne dla poszczególnych nauk. Na przykład antropologia kulturowa włącza w zakres pojęcia kultury praktycznie całość ludzkiego bytu, a więc: rzeczy, zachowania, instytucje, sztukę, kult religijny i język. Natomiast psychologia traktuje kulturę jako zbiór, w obrębie którego mieszczą się przede wszystkim zachowania jednostki, jej myśli, uczucia i reakcje. Z punktu widzenia psychologii kultura będzie się przedstawiać również jako zbiór reguł i motywów postępowania, formy ekspresji, zestaw nakazów i zakazów, ocen i sądów. W ujęciu socjologicznym kultura to pewna dająca się wydzielić istota życia i działania społeczności ludzkiej, która wiąże się ze sferą potrzeb i przeżyć często rozwijających się w czasie wolnym[67].

Kultura w ujęciu wyżej wymienionych nauk będzie zatem pojmowana jako tworzenie i doznawanie wytworów ludzkich, przekształcających przyrodę i mających sens estetyczny, intelektualny, symboliczny. Takie spojrzenie na kulturę – zdaniem Jerzego Kmity – obejmuje między innymi kulturę techniczno-użytkową, czyli materialną, a także kulturę symboliczną, czyli język, obyczaje, sztukę,

---

[65] Jan Paweł II, *Budować nawzajem zaufanie – homilia w czasie mszy św. Przemówienia papieskie, Wrocław 21 czerwca 1983*, www.mateusz.pl/jp.99/pp/1983, za: T. Bilicki, *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II...*, *op. cit.*, s. 69.

[66] J. Vanier, *Miłość, która uzdrawia*, referat wygłoszony na XVIII Międzynarodowym Kongresie Rodzin w Warszawie, „Szkoła Specjalna" 1994, nr 4, s. 244.

[67] Zob. A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 1985.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

również naukę, świadomość, religię, słowem – te wszystkie dziedziny działalności i przeżyć, w których człowiek tworzy dzieła, nadając im własny, ludzki sens[68].

Pierwszym i najważniejszym środowiskiem wychowawczym, przygotowującym dzieci do życia w określonym systemie kulturowym, jest rodzina. To ona wdraża młode pokolenie do przeżywania piękna przyrody, rzeźb, obrazów i muzyki. Poza tym właśnie w rodzinie dziecko przyswaja sobie elementarne wartości i postawy społeczne oraz zdobywa podstawowe umiejętności współżycia i zachowania się zgodnie z wymaganiami kultury. Dzieje się tak dlatego, ponieważ rodzice przekazują dziecku schematy działań, wzory zachowań, systemy symboli i znaków kulturowych, czyli wprowadzają je do kultury obowiązującej w danym społeczeństwie[69]. Rodzina, rozwijając własną kulturę, stanowi bowiem dla swoich członków naturalne i podstawowe środowisko kształtowania własnego systemu wartości, norm i wzorów zachowań, szczególnie tych, które odnoszą się do człowieka, które bronią jego wartości i godności. W klimacie rodzinnej kultury kształtują się postawy wielkoduszności, bezinteresowności, przyjaźni, pietyzmu, cierpliwości i ofiarności. Takie postawy jednostek realizują się w ich życiu społecznym i sprawiają, że to życie staje się bardziej ludzkie, daje większą satysfakcję osobom w nim uczestniczącym. Jednocześnie rodzina włącza się w kulturę ogólną i kulturę grup, z którymi jest związana.

Leon Dyczewski uważa, że rodzina jest miejscem kulturowego dialogu, w wyniku którego przekaz kulturowy obejmuje wszystkie pokolenia – pokolenia starsze włączają młodsze w bliższą i dalszą przeszłość, a pokolenia młodsze włączają starsze w kulturę współczesną i w kulturę przyszłości[70]. A zatem dziecko w codziennym życiu i współdziałaniu z rodzicami i innymi członkami rodziny przejmuje od nich tę część kultury, której oni są reprezentantami i uczestnikami.

Zdaniem Dzierżymira Jankowskiego, wychowanie estetyczne, które ma miejsce w rodzinie, jest jedynie częścią oddziaływań przygotowujących jednostkę do uczestnictwa w kulturze symbolicznej. To przygotowanie odbywa się w całym okresie życia i jest następstwem spontanicznego uczestnictwa w kulturze, mającego miejsce nie tylko w rodzinie, ale także w grupie sąsiedzkiej i lokalnej, w grupach rówieśniczych i koleżeńskich, oraz intensywnych działań intencjonalno-wychowawczych, realizowanych głównie w szkole, jak również za pośrednictwem mass mediów[71].

---

[68] Zob. J. Kmita, *O kulturze symbolicznej*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1982, s. 73.

[69] Zob. M. Tyszkowa, *Kierunek kulturowo-historyczny w psychologii rozwojowej*, „Kultura i Społeczeństwo" 1994, nr 3, s. 104.

[70] Zob. L. Dyczewski, *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, KUL, Lublin 1994, s. 114.

[71] Zob. D. Jankowski, *Edukacja kulturalna, czyli jaka?* [w:] *idem, Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*, WOM, Kalisz 1993, s. 13.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Znawcy problemu[72] uważają, że jakość rozwoju kulturalnego dziecka w rodzinie zależy od jej warunków materialnych, a więc przede wszystkim od jej dochodów, warunków mieszkaniowych oraz posiadanych dóbr. Liczne badania wykazały, że trudne warunki finansowe i bytowe, powodujące deprawację ekonomiczną rodziny, prowadzą do niezaspokajania podstawowych potrzeb rozwojowych dzieci, w tym również kulturalnych, ponieważ rodzice nie dostarczają im stabilnych modeli zachowań i są one wychowywane przeważnie w klimacie karzącym. O sytuacji ekonomicznej rodziny świadczą posiadane przez nią przedmioty materialne. Dla rozwoju kulturalnego szczególne znaczenie mają te, które służą do wykonywania zajęć twórczych, jak np. muzykowania, majsterkowania, malowania, oraz te, które służą do poznania i recepcji cudzej twórczości, a więc książki, czasopisma, obrazy, płyty, nagrania na kasetach wideo.

Oprócz warunków materialnych, istotne znaczenie dla rozwoju kulturalnego dziecka ma tzw. poziom kulturalny rodziny. Wyznacznikami tego poziomu są następujące czynniki: poziom wykształcenia rodziców, potrzeby kulturalne oraz formy uczestnictwa w kulturze, preferowany przez rodzinę system wartości oraz sposoby spędzania czasu wolnego i charakter życia towarzyskiego. Rodzice wykształceni mają – według znawców problemu – wyższy poziom świadomości pedagogicznej, w tym także kulturalnej, a tym samym umożliwiają dziecku różnorodną aktywność wpływającą na jego rozwój kulturalny.

Analizując rozwój kulturalny dziecka w rodzinie, nie można pominąć znaczenia członków rodziny dla rozwoju potrzeb kulturalnych. Te potrzeby to przede wszystkim określone preferencje kulturalne oraz regularne i częste kontakty członków rodziny z instytucjami życia kulturalnego, a także czytelnictwo, korzystanie ze środków masowego przekazu[73].

Ważnym czynnikiem rozwoju kulturalnego dziecka w rodzinie jest niewątpliwie preferowany przez nią system wartości, czyli sprawy nauki, sztuki, kultury umysłowej, a także język, normy i wzory postępowania. Helena Izdebska uważa, że nie tylko nieporozumienia rodzinne, sprzeczki, awantury, ale także uroczystości rodzinne mogą dostarczyć dziecku wielu nieodpowiednich wzorów postępowania. Bardzo często uroczystości takie są bowiem suto zakrapiane alkoholem, a wówczas stają się prawdziwymi lekcjami grubiaństwa, chamstwa i nieprzyzwoitości. Dlatego też rodzice, w trosce o przekazywanie dzieciom właściwych wzo-

---

[72] Zob. I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1980; I. Wojnar, *Sztuka jako „podręcznik życia"*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1984; I. Słońska (red.), *O wychowaniu estetycznym w szkole podstawowej*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1966; H. E. Read, *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarska, „Ossolineum", Wrocław 1976; S. Szuman, *O oglądaniu i przeżywaniu obrazów* [w:] *idem*, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, WSiP, Warszawa 1975; M. Tyszkowa (red.), *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria, recepcja, oddziaływanie*, PWN, Warszawa 1979.

[73] Zob. L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, KUL, Lublin 1993, s. 217–224.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

rów postępowania, powinni starannie dobierać sobie towarzystwo i kontrolować swoje zachowanie w różnych sytuacjach[74].

Dla zaspokajania potrzeb rozwoju kulturalnego dziecka niebagatelne znaczenie ma również sposób wspólnego z rodziną spędzania czasu wolnego. Najlepiej jest – na co zwraca uwagę wielu badaczy – gdy członkowie rodziny spędzają czas wolny w sposób aktywny, zaplanowany i zorganizowany[75]. Janina Maciaszkowa przedstawia kilka modeli spędzania czasu wolnego przez rodzinę, a mianowicie: poświęcanie czasu swojemu hobby, oddawanie się indywidualnym zajęciom, uczestnictwo w kulturze wyrażające się wielorakim udziałem w dobrach kultury, kontakty społeczne nastawione na spotkania z krewnymi, sąsiadami, przyjaciółmi i innymi ludźmi, a także rekreację poprzez turystykę, sport i krajoznawstwo[76]. Zdaniem Henryka Smarzyńskiego, pożądane jest na przykład, aby rodzice dla swych dzieci w soboty i w niedziele organizowali wycieczki krajoznawcze, umożliwiające im poznanie piękna przyrody oraz zabytków kultury i sztuki. W ten sposób dzieci są wdrażane do właściwego spędzania czasu wolnego[77]. Wspólne spędzanie tego czasu – jak podkreśla Halina Filipczuk – urozmaica codzienne życie przyjemnymi wspomnieniami przeżytych razem chwil, wydarzeń czy przygód. Obraz rodziny w świadomości dzieci staje się wówczas bogatszy, zabarwiony pozytywnymi elementami emocjonalnymi[78].

Różne są możliwości krajoznawstwa rodzinnego, do najczęstszych form T. Kowalik zalicza:

– spacery po najbliższej okolicy: do parku, do lasu, nad rzekę;
– wycieczki kilkugodzinne lub całodniowe w obrębie województwa czy regionu;
– wspólne spędzanie wakacji, ferii, odbywanie wycieczek pieszych, rowerowych;
– wspólny udział rodziców i dzieci w festynach, imprezach okolicznościowych itp.

Wycieczki czy wędrówki rodzinne mogą się odbywać niemal przez cały rok, a rozwój kulturalny może się wówczas realizować na przykład poprzez poznawanie okolicy, jej ukształtowania, położenia, najważniejszych zabytków, a także obserwowanie zjawisk przyrody czy życia przyrody, która w naszym klimacie, w różnych porach roku, wykazuje dużą zmienność[79].

Według Wity Szulc, wychowaniu kulturalnemu niewątpliwie sprzyja kultywowanie tradycyjnych obyczajów w rodzinie, a więc przekazywanie określonych

---

[74] Zob. H. Izdebska, *Nasze dzieci i my*, *op. cit.*, s. 37.

[75] Zob. A. Koprowski, *Czas wolny jako aspekt jakości życia*, IFiS PAN, Warszawa 1978; E. Wnuk-Lipiński, *Praca i wypoczynek w budżecie czasu*, „Ossolineum", Wrocław 1972.

[76] Zob. J. Maciaszkowa, *O współżyciu...*, *op. cit.*, s. 64.

[77] Zob. H. Smarzyński, *Szkoła...*, *op. cit.*, s. 145.

[78] Zob. H. Filipczuk, *Rodzina a rozwój...*, *op. cit.*, s. 214.

[79] Zob. T. Kowalik, *Turystyka rodzinna*, IWZZ, Warszawa 1982, s. 21–22.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

wzorów kulturowych poprzez na przykład malowanie pisanek wielkanocnych, ubieranie choinki na Boże Narodzenie, wspólne śpiewanie kolęd. Dlatego też konieczne jest nadanie tym tradycjom odpowiedniej oprawy, a więc planowanie, przygotowywanie uroczystości, zaangażowanie rodziców i dzieci, podział czynności i obowiązków[80].

Wielu badaczy[81] uważa, że społeczeństwo polskie jest zróżnicowane ze względu na udział jednostek w kulturze. Udział ten – według Andrzeja Tyszki – może być aktywny, częsty, ale także sporadyczny, przypadkowy, względnie może w ogóle nie występować. Typ uczestnictwa w kulturze zależy – zdaniem tego autora – nie tylko od wykształcenia, wysokości dochodów, ale także od wzorów i nawyków ukształtowanych przez środowisko rodzinne. Z tego względu istotne jest, aby środowisko rodzinne przekazywało dziecku pozytywne wzory udziału w życiu kulturalnym[82].

W rozwoju kulturalnym dzieci duże znaczenie mają obecnie mass media, czyli prasa, radio, film i telewizja. Współczesne dziecko niemal od kołyski wychowuje się bowiem w otoczeniu środków masowego przekazu. Wśród nich radio należy do tradycyjnych, a jednocześnie łatwych w obsłudze, audialnych środków przekazu. Radio sprzyja kształtowaniu się umiejętności słuchania ze zrozumieniem, a także rozwija wyobraźnię, uczy poprawnej mowy, wdraża do słuchania i rozumienia muzyki. Jednak odbiór audycji radiowych wymaga większego wysiłku intelektualnego niż odbiór programu emitowanego przez telewizję. Dlatego też dzieci i młodzież chętniej korzystają z telewizji, która jest dla nich niewątpliwie najbardziej dostępną i wygodną formą kontaktu z kulturą[83]. Poza tym powszechnie uznaje się, że stały kontakt jednostki z telewizją oraz innymi mediami rozwija jej język, rozszerza jej zakres nazw i pojęć, rozwija wyobraźnię odtwórczą

---

[80] Zob. W. Szulc, *Sztuka w rodzinie jako czynnik jakości życia* [w:] D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna. Szkoła...*, *op. cit.*, s. 65; por. J. Wysocki, *Rytuał rodzinny (aby rodzina była bardziej Kościołem)*, Warmińskie Wyd. Diecezjalne, Olsztyn 1985.

[81] Zob. A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, PWN, Warszawa 1983; A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, *op. cit.*; D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, IPA UAM, Poznań – Kalisz 1993; D. Jankowski, *Edukacja kulturalna czyli jaka?*, *op. cit.*; J. Kmita, *Kultura i poznanie*, *op. cit.*; S. Szuman, *O oglądaniu i przeżywaniu obrazów*, *op. cit.*; A. Tyszka, *Kultura jest kultem wartości. Aksjologia społeczna – studia i szkice*, „Norbertinum", Lublin 1993.

[82] Zob. A. Tyszka, *Interesy i ideały kultury. Struktura społeczeństwa i udział w kulturze*, PWN, Warszawa 1987, s. 36–37; zob. M. Stefanowska, *Odbiorcy kultury – deklaracje i rzeczywistość. Studium metodologiczne o weryfikacji danych*, PWN, Warszawa 1988, s. 37–38.

[83] Zob. L. Gawrecki, *Wykorzystywanie pozaszkolnych doświadczeń medialnych dziecka w procesie kształcenia* [w:] D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna. Szkoła...*, *op. cit.*, s. 132; zob. J. Koblewska-Wróblowa, *Kino i telewizja jako środki przekazywania wzorów osobowych młodzieży*, „Kino" 1969, nr 12, s. 6–10; J. Kubin (red.), *Rola prasy, radia i telewizji. Przegląd badań zagranicznych*, „Prasa", Kraków 1963; I. Trzynadlowski, *Uwagi o sztuce radia*, „Przekazy i Opinie" 1978, nr 4, s. 21–24.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

i twórczą. Telewizja jako najpotężniejszy środek masowego przekazu jest narzędziem kształtującym poglądy, zainteresowania oraz postawy wobec otaczającej rzeczywistości. Autorzy programów adresowanych do dzieci i młodzieży na ogół starają się przekazywać im treści o charakterze wychowawczym, które sprzyjają kształtowaniu pożądanych postaw oraz norm społecznych i moralnych. Środki masowego przekazu są dla dzieci i młodzieży niezwykle atrakcyjnym, pozaszkolnym źródłem informacji i rozrywki. Poza tym – jak twierdzi Bronisława Dymara – środki masowego przekazu wcale nie muszą wpływać negatywnie, wprost przeciwnie, mogą być ważnym i wartościowym instrumentem szkoły równoległej. Aby one w pełni funkcję tę spełniały – kontynuuje autorka – należy umożliwić współczesnemu człowiekowi pełne uczestnictwo w kulturze „swojego" czasu, która narzuca audiowizualne doświadczenie świata. Wiąże się to z właściwym przygotowaniem „użytkownika" – odbiorcy środków masowego przekazu do szeroko pojętego uczestnictwa w kulturze, opartego na wiedzy i zainteresowaniach[84]. Chodzi o to, aby treści upowszechnianie przez mass media mogły być prawidłowo odczytane i zrozumiane.

Jednak mimo wielu niekwestionowanych zalet korzystania z telewizji i innych mass mediów konieczna jest świadoma, celowa i systematyczna edukacja medialna, która – zdaniem Lechosława Gawreckiego – polega na wdrażaniu dzieci do efektywnego, stymulującego ich wielokierunkowy (w tym również kulturalny) rozwój, korzystania ze środków masowego przekazu. Nie jest bowiem właściwe pozostawienie dzieci sam na sam z ofertą współczesnych mass mediów. Potrzebna jest pomoc w wyborze tego, co dziecko może czytać, oglądać, niezbędny jest też mądry komentarz do tego, z czym się ono styka za pośrednictwem środków masowej komunikacji[85]. Tu też rysuje się duża rola nauczyciela, ale głównie rodziców. To oni powinni uczyć dzieci umiejętności selekcjonowania treści emitowanych na ekranie, podawanych w radiu czy w czasopismach oraz wybierania tych, które są naprawdę wartościowe i dostosowane do ich wieku i możliwości rozwojowych.

Rola rodziny jest niezwykle ważna w rozwoju biologicznym, społecznym i kulturalnym nie tylko dzieci zdrowych, normalnie się rozwijających, ale także dzieci upośledzonych umysłowo. Taka sytuacja wynika głównie z trudności pojawiających się w realizacji zadań i funkcji opiekuńczo-wychowawczych, jakie rodzina ma do spełnienia wobec swego dziecka. Pewna odmienność w wychowaniu dziecka upośledzonego umysłowo wiąże się bowiem z tym, że wymaga ono specjalnej pomocy i indywidualnego traktowania.

Reakcje rodziców na wiadomość o upośledzeniu umysłowym dziecka, a także warunki rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka w rodzinie – są tematem dalszej analizy.

---

[84] Zob. B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie szkoły...*, *op. cit.*, s. 161.

[85] Zob. L. Gawrecki, *Wykorzystanie...*, *op. cit.*, s. 134.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

1.4. Rodzina z dzieckiem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim

Rodzina, jako podstawowe środowisko życia i rozwoju jednostek ją tworzących, charakteryzuje się szczególną wszechstronnością, intymnością oraz długotrwałością interakcji. Ogromne znaczenie rodziny w rozwoju dzieci jest związane ponadto z aktywnością, będącą zarazem bogatym źródłem ich różnorodnych doświadczeń. Doświadczenia te są niezwykle istotnym bodźcem rozwojowym, warunkującym przede wszystkim rozwój osobowości jednostki i jej psychiki.

> Poprzez rodzinę jednostka wchodzi do jakiejś wspólnoty, do określonego pejzażu. Zostaje wciągnięta w krąg określonych losów i jest na nie skazana[86].

Zdaniem Czesława Kosakowskiego, na rodzinę wychowującą dziecko niepełnosprawne należy spojrzeć wielopłaszczyznowo. W swoim podstawowym wymiarze jest ona taka sama jak każda inna, niepełnosprawność może być bowiem udziałem każdej rodziny. Narodziny dziecka wnoszą zmiany do codziennego życia rodziny, jednak urodzenie się dziecka niepełnosprawnego diametralnie zmienia jej sytuację. Dla rodziców jest to poważny wstrząs psychiczny[87]. Na ogół bardzo trudno jest im się pogodzić z myślą, że ich dziecko jest upośledzone. Kryzys związany z urodzeniem się dziecka upośledzonego umysłowo jest dla rodziców tym cięższy, im brutalniej podana jest im pierwsza wiadomość, im mniej zawiera niezbędnych informacji, im mniej liczy się z ich uczuciami. Niewątpliwie dziecko upośledzone umysłowo, już od momentu wystąpienia zauważalnych objawów upośledzenia, jest dla rodziców źródłem rozczarowania i cierpienia, a także lęku przed ciężarem obowiązków związanych z jego wychowaniem. Dodatkowo w życiu uczuciowym rodziców dominuje poczucie winy, osamotnienia i silne poczucie krzywdy. Poza tym pojawienie się w rodzinie dziecka upośledzonego umysłowo zmusza rodziców do relatywnie dużego zaangażowania się w opiekę nad nim. Ilość niezbędnej pomocy ze strony rodziców jest często tak duża, że nie są oni w stanie właściwie wywiązywać się ze swoich obowiązków w stosunku do innych dzieci. Skupienie całej uwagi na dziecku upośledzonym łączy się poza tym z rezygnacją z realizacji własnych planów życiowych, ograniczeniem własnej aktywności społecznej i odrzuceniem pewnych wartości. Oznacza to również pogodzenie się z niespełnieniem oczekiwań najbliższego otoczenia – męża, żony, dzieci, przyjaciół i krewnych. Wiąże się to też z osłabieniem więzi emocjonalnych łączących członków rodziny.

Różne są reakcje rodziców na wiadomość o urodzeniu się dziecka upośledzonego umysłowo. Moment otrzymania informacji, że dziecko jest niepeł-

---

[86] B. Hellinger, G. ten Hövel, *Praca...*, *op. cit.*, s. 82.

[87] Zob. C. Kosakowski, *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, „Akapit", Toruń 2003, s. 194.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

nosprawne i nie będzie się rozwijało prawidłowo, Irena Obuchowska określa jako fazę szoku[88]. Dominują w niej silne uczucia negatywne skierowane przeciw dziecku, przeciw sobie i współmałżonkowi. Wina i związane z nią poczucie wstydu jest tym większe, im bardziej ambiwalentny jest stosunek do dziecka oraz im więcej przypuszczalnych powodów upośledzenia mogą wskazać rodzice. W. Wolfensberger podkreśla, że dziecko niechciane wyzwala bardziej intensywne poczucie winy niż dziecko, które było oczekiwane przez rodziców[89]. Krystyna Mrugalska przeżycie związane z urodzeniem dziecka niepełnosprawnego nazywa kryzysem psychicznym, który jest niepowtarzalnym aktem przeżywania i specyficznym sposobem radzenia sobie z taką katastrofą. Na kryzys ten składają się najczęściej: nieustanny lęk o zdrowie i rozwój dziecka, zagubienie wynikające z niedostatku informacji, poczucie osamotnienia, wstyd i brak akceptacji społecznej. Silne emocje przeżywane przez rodziców wpływają znacząco również na relacje interpersonalne – pojawiają się nieporozumienia, kłótnie, wzajemna wrogość i pretensje. Szczególnie trudna jest niepewność rodziców, jak rozumieć zachowanie dziecka i jak na nie reagować, jakie są ograniczenia dziecka, a jakie możliwości[90]. Tadeusz Gałkowski pisze, że wielu rodziców, a szczególnie ojców, nie potrafi odnaleźć się w tej nowej sytuacji i zaakceptować wynikających z niej konsekwencji[91].

Kolejny etap rozwoju przeżyć rodziców to faza pozornego przystosowania się. Charakteryzuje się ona uruchomieniem różnych, często podświadomych mechanizmów obronnych poprzez deformację obrazu rzeczywistości zgodnie z własnymi pragnieniami. Sytuacja taka często pociąga za sobą ukształtowanie się bardzo różnych postaw rodziców w stosunku do tych dzieci. Rodzice mogą na przykład stosować mechanizm zaprzeczania, który polega na podtrzymywaniu poglądu, że dziecko jest w pełni zdrowe, mimo oczywistych faktów przeczących temu przekonaniu[92]. Zdaniem Haliny Borzyszkowskiej, dość często zdarza się, że rodzice nie chcą dostrzegać upośledzenia u swego dziecka lub nie wierzą, że ich dziecko jest rzeczywiście upośledzone umysłowo i utrzymują, że jest ono leniwe, nieuważne, uparte lub złośliwe. W takich rodzinach dziecko upośledzone traktuje się jak pełnosprawne, wymaga się od niego normalnego zachowania w życiu codziennym, zmusza się je do nauki, żądając wykonywania zadań przekraczających jego

---

[88] Zob. I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1991, s. 116.

[89] Zob. W. Wolfensberger, *The Principle of Normalisation in Human Services* [w:] S. Kowalik, *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka w rehabilitacji,* PWN, Warszawa 1989, s. 189.

[90] Zob. K. Mrugalska, *Rodzice i dzieci* [w:] H. Olechnowicz (red.), *U źródeł rozwoju dziecka. O wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1988, s. 11–35; por. M. Popielecki, I. Zeman, *Kryzys psychiczny rodziców w związku z pojawieniem się w rodzinie dziecka niepełnosprawnego*, „Szkoła Specjalna" 2000, nr 1, s. 15–19.

[91] Zob. T. Gałkowski, *Dzieci specjalnej troski*, „Wiedza Powszechna", Warszawa 1988, s. 35.

[92] Zob. *ibidem*, s. 37.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

możliwości. Inni rodzice – jak pisze autorka – wstydzą się swego dziecka, jeszcze inni czują się winni za jego upośledzenie, a nie chcąc pogodzić się z tym faktem, starają się zrzucić z siebie taką odpowiedzialność. Są również tacy rodzice, którzy od początku nie negują faktu upośledzenia umysłowego swego dziecka, ale też nie czynią żadnych starań, aby stymulować jego rozwój. Przeciwieństwem dla tej grupy są rodzice, którzy swoje upośledzone umysłowo dziecko otaczają zbytnią troską, co powoduje uzależnienie go od rodziny na całe życie. Brak podstawowych wiadomości z dziedziny skomplikowanego, „innego" procesu rozwojowego dodatkowo utrudnia rodzicom akceptację dziecka upośledzonego[93]. Przedstawione tu postawy rodziców są niekorzystne dla dziecka i uniemożliwiają zaspokajanie jego potrzeb rozwojowych. Tylko nieliczna grupa rodziców – zdaniem Haliny Borzyszkowskiej – pogodziła się z faktem upośledzenia swego dziecka i podejmuje trud, aby rozwinąć w dziecku to, co zdrowe, oraz to, co nie zostało zahamowane. Jak podkreśla B. Cytowska, najgorszy dla dziecka upośledzonego umysłowo jest negatywny stosunek najbliższych, manifestujący się najczęściej jego odrzuceniem w sensie nie tylko emocjonalnym, ale także fizycznym[94]. Reakcja rodziców na upośledzone dziecko ma poważne konsekwencje, jeśli chodzi o postępowanie z nim, od którego z kolei zależy, czy dziecko ma lepsze lub gorsze warunki do rozwoju. Dla dobra dziecka upośledzonego umysłowo, wychowywanego w rodzinie, najistotniejsze jest to, aby rodzice rozumieli jego potrzeby, otaczali je miłością, okazywali mu troskę oraz zapewniali mu poczucie bezpieczeństwa i przynależności do rodziny. Tymczasem, jak wykazują różne badania dotyczące sytuacji dziecka upośledzonego w rodzinie[95], zrozumienie wszystkich spraw związanych z upośledzeniem nie jest dla jego rodziców rzeczą prostą. Wielu rodziców mających dziecko upośledzone umysłowo uważa na przykład, że troszcząc się o jego wyżywienie i ubranie, w pełni wywiązuje się ze swych rodzicielskich obowiązków. Zapominają tym samym, że dla prawidłowego przebiegu rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka konieczne jest zaspokajania jego podstawowych potrzeb biologicznych, psychicznych, społecznych i kulturalnych. W ocenie Haliny Borzyszkowskiej od rodziców mających dziecko upośledzone umysłowo wymaga się przestrzegania pewnych, niezbędnych w jego wychowaniu zasad. Po pierwsze, rodzice muszą jasno zdać sobie sprawę z tego, że wszystkie dzieci w ich rodzinie (zdrowe i upośledzone) muszą być jednakowo traktowane; po drugie, rodzice powinni umieć okazywać dziecku upośledzonemu swoją radość, a przede wszystkim cieszyć się nim takim, jakim ono jest; po trzecie,

---

[93] Zob. H. Borzyszkowska, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie i w społeczeństwie* [w:] A. Hulek (red.), *Rewalidacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w rodzinie*, PWN, Warszawa 1984, s. 179–185.

[94] Zob. B. Cytowska, *Drogi edukacyjne dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*, UWr, Wrocław 2002, s. 32–33.

[95] Zob. A. Twardowski, *Kompetencja komunikacyjna dzieci upośledzonych umysłowo*, „Studia Pedagogiczno-Artystyczne UAM" 2000, t. 1, s. 37–52.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

rodzice muszą nauczyć się okazywać mu swoje zadowolenie ze wszystkich jego osiągnięć, nawet, gdy są one bardzo skromne[96].

Badacze rodzin z dzieckiem upośledzonym umysłowo (H. Borzyszkowska, W. Dykcik, M. Porot, M. Kościelska) zgodnie twierdzą, że w niektórych rodzinach warunki jego rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego są niekorzystne, a sama sytuacja bytowa jest przykra i upokarzająca. Sytuację tę bardzo często potęguje brak wiedzy rodziców o ograniczonych możliwościach dziecka upośledzonego, o jego specyficznych właściwościach rozwojowych oraz brak umiejętności postępowania z takim dzieckiem. W skargach rodziców pojawiają się różnego rodzaju informacje wskazujące na poczucie nieradzenia sobie z sytuacją posiadania dziecka upośledzonego umysłowo. Zdarza się też często, że metody wychowania dzieci upośledzonych umysłowo są bardzo brutalne, a one same osamotnione wśród najbliższych i wystraszone. O sytuacji dziecka upośledzonego umysłowo w rodzinie może świadczyć chociażby stosowany przez rodziców system kar i nagród[97]. Z badań przeprowadzonych przez Halinę Borzyszkowską wynika, że matki przeważnie na nie krzyczą, ojcowie przeważnie je biją, głównie wówczas, gdy są zdenerwowani. Jeżeli zaś nie są zdenerwowani, przechodzą do porządku nad wykroczeniem dziecka. Świadczy to o braku konsekwencji w postępowaniu rodziców i o braku ich jednakowego nastawienia do swego dziecka. W wychowaniu dziecka upośledzonego konsekwencja i jednomyślność rodziców mają bardzo istotne znaczenie dla kształtowania jego prawidłowych postaw[98]. Wyniki badań przeprowadzonych przez Ryszarda Kościelaka[99] i Beatę Cytowską[100] pozwalają na stwierdzenie, że rodzice często niewiele wiedzą na temat upośledzenia umysłowego – jego przyczyn, przejawów i funkcjonowania osób nim dotkniętych. Niski stan świadomości, nawet przy akceptacji i pozytywnym stosunku do dziecka nie w pełni sprawnego umysłowo, może prowadzić do błędów wychowawczych i niewłaściwych decyzji w kwestii zaspokajania jego potrzeb rozwojowych. Zdaniem Małgorzaty Karwowskiej, można uznać, że właściwe wspomaganie przez rodzinę rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo wymaga wyposażenia rodziców w specjalne dyspozycje, wiedzę i umiejętności. Rodzice muszą być przygotowani do wypełniania tych funkcji i otrzymywać stałe wsparcie różnych specjalistów uczestniczących w procesie rozwoju dziecka[101].

---

[96] Zob. *ibidem*, s. 370.

[97] Zob. W. Dykcik, *System wspomagania społecznego rodzin niewydolnych wychowawczo*, UAM, Poznań 1988; por. J. Nawrot, *Ergoterapia w wychowaniu dziecka upośledzonego fizycznie*, PZWL, Warszawa 1973, s. 85–92.

[98] Zob. H. Borzyszkowska, *Dziecko upośledzone w rodzinie* [w:] A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1980, s. 372.

[99] Zob. R. Kościelak, *Integracja społeczna niepełnosprawnych umysłowo*, UG, Gdańsk 1995.

[100] Zob. B. Cytowska, *Drogi edukacyjne...*, *op. cit.*

[101] Zob. M. Karwowska, *Wspieranie rodziny dziecka niepełnosprawnego umysłowo (w kontekście społecznych zmian)*, „Impuls", Kraków 2003, s. 33.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Dla prawidłowego rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo ważne jest między innymi zaspokajanie jego podstawowych potrzeb, wśród których Halina Borzyszkowska wymienia: potrzebę pogodzenia się z upośledzeniem oraz potrzebę rozmowy z dzieckiem o jego upośledzeniu. Pogodzenia się z upośledzeniem nie można jednak – w przekonaniu autorki – utożsamiać z bezczynnością i biernością dziecka oraz z rezygnacją z jego rewalidacji. Przed dzieckiem upośledzonym należy stawiać zadania dostosowane do jego możliwości rozwojowych, przez co zapewni mu się dobre ich wykonanie, a tym samym osiągnięcie sukcesu i przeżycie radości. Z tego też względu w wychowaniu rodzinnym bardzo ważne jest realistyczne podejście do możliwości dziecka upośledzonego umysłowo, a jednocześnie uczciwa ocena jego wysiłku i dostrzeżenie jego osiągnięć[102].

Halina Borzyszkowska uważa, że dla zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo olbrzymie znaczenie ma klimat psychiczny rodziny, w której się ono wychowuje. Autorka podkreśla, że najważniejsza jest atmosfera życzliwości, serdeczności, zaufania. Taki klimat rodzinny zapewnia bowiem dziecku poczucie bezpieczeństwa, daje mu wiarę we własne siły, poczucie własnej wartości i bezpośrednio (w sposób znaczący) wpływa na jego rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny. Mając więc na uwadze wspomaganie rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo, należy w rodzinie położyć duży nacisk na spokojne, życzliwe i konsekwentne z nim postępowanie, dostosowanie wymagań do jego ograniczonych możliwości, ponieważ „tym, co mają mniej, należy się więcej"[103].

Problem akceptacji dziecka upośledzonego umysłowo przez rodzinę był także tematem rozważań Andrzeja Twardowskiego. Badacz ów wykazał, jakie korzyści dla rozwoju tego dziecka niesie akceptacja jego osoby przez rodzinę. Akceptacja ta wpływa na percepcję i ocenę dziecka oraz zachowanie względem niego, na sposób porozumiewania się z nim, a także ułatwia dziecku ukształtowanie pozytywnego obrazu siebie oraz samoakceptację. Autorowi udało się udowodnić tezę, że rodzina, akceptując dziecko upośledzone umysłowo, stwarza mu właściwe warunki do zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego[104].

Dziecko upośledzone umysłowo jest niewątpliwie źródłem poważnych zmian w dotychczasowym życiu rodziny i pełnionych przez nią funkcji. Po okresach wstrząsu i kryzysu emocjonalnego, związanych z przyjściem na świat dziecka upośledzonego, rodzice podejmują próby przywrócenia zakłóconej równowagi przez zmianę sposobu funkcjonowania rodziny. Często jednak muszą się oni wyrzec własnych planów, upodobań, zainteresowań, większość zaś czasu i troski

---

[102] Zob. M. Karwowska, *Wspieranie rodziny...*, *op. cit.*, s. 373.

[103] Zob. *ibidem*, s. 375.

[104] A. Twardowski, *Problemy akceptacji dziecka niepełnosprawnego przez rodzinę*, referat wygłoszony na konferencji naukowej, 27–28 listopada 1992 w WSP w Bydgoszczy, „Neodidagmata" 1989, t. 19, s. 65–72.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

poświęcić niepełnosprawnemu dziecku. Zmianie ulegają dotychczasowe relacje między małżonkami, a większość obowiązków związanych z opieką i pielęgnowaniem dziecka spada zazwyczaj na matkę.

Obecność dziecka upośledzonego umysłowo w rodzinie zmienia też niewątpliwie warunki rozwoju jego pełnosprawnego rodzeństwa. Zdrowe dziecko, widząc, że rodzice więcej czasu i uwagi poświęcają jego niepełnosprawnemu bratu czy siostrze, może czuć się zaniedbywane i ograniczone w swych prawach i przywilejach.

Wychowanie dziecka upośledzonego umysłowo modyfikuje też zwykle dotychczasowe życie zawodowe rodziców, a zwłaszcza matki, która z reguły musi przerwać pracę zawodową, co w konsekwencji może oznaczać nie tylko rezygnację z dotychczasowych zarobków (co niewątpliwie wpływa na sytuację bytową rodziny), ale także konieczność porzucenie własnych planów i ambicji rozwojowych. Przekształceniu ulega również życie towarzyskie rodziców, a ograniczeniu – ich udział w życiu kulturalnym. Przyczyny takiego stanu rzeczy mają charakter zarówno obiektywny (np. brak czasu, brak osoby, która zajęłaby się dzieckiem), jak i subiektywny (np. poczucie wstydu, obawa przed krępującymi pytaniami, brak nastroju i ochoty do zabawy).

W świetle tych rozważań trzeba stwierdzić, że posiadanie dziecka upośledzonego umysłowo może dezorganizować wewnętrzne życie rodzinne oraz wpływać na relacje rodziny z otoczeniem. Poważnemu osłabieniu, a nawet całkowitemu zerwaniu, mogą ulec dotychczasowe kontakty z dalszą rodziną, jak również stosunki sąsiedzkie i zawodowe. Powstaje problem, w jaki sposób utrzymać integrację rodziny ze środowiskiem, czy jest możliwe ponowne zintegrowanie rodziny z otoczeniem społecznym. Z punktu widzenia możliwości integracji społecznej rodziny oraz rozwoju społecznego i kulturalnego dziecka najbardziej niekorzystna jest postawa izolacji. Postawa ta może wynikać zarówno z nastawienia otoczenia do rodziny, jak i z podejścia rodziny do otoczenia. Rodzice mogą bowiem przyjmować postawę izolacyjną wobec otoczenia poprzez wycofanie się z kontaktów społecznych. Taka postawa jest często skutkiem negatywnych reakcji otoczenia na ich niepełnosprawne dziecko, jak również może być uzależniona od powszechnie uznawanych poglądów na temat osób niepełnosprawnych, ich miejsca w życiu, a także ich rodzin. Uwarunkowania niewłaściwego stosunku do osób upośledzonych umysłowo tkwią w różnych sferach psychiki ludzkiej. Badacze dzielą je na trzy grupy:

1) brak wiedzy o upośledzeniu umysłowym i jego przyczynach;
2) odmienność w wyglądzie zewnętrznym i zachowaniu osoby upośledzonej;
3) obawa, aby bliskość osoby upośledzonej nie dotknęła kogoś z naszej rodziny lub nie przyniosła bliżej nieokreślonego nieszczęścia, którego personifikację stanowi upośledzony umysłowo[105].

[105] Zob. J. Kruk-Lasocka, *Rodzina i jej dziecko upośledzone umysłowo*, UWr, Wrocław 1991, s. 28–29.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Z powodu nieprzychylnych postaw otoczenia rodzina z dzieckiem upośledzonym umysłowo zaczyna się odsuwać od społeczeństwa. Tymczasem postawa społeczeństwa wobec osób upośledzonych i ich rodzin ma duże znaczenie praktyczne, ponieważ efektywność rozwoju psychicznego, społecznego i kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo zależy między innymi od jakości powiązania jego rodziny ze środowiskiem społecznym. Dlatego też należy podkreślić, że dla rodziny z dzieckiem upośledzonym umysłowo konieczne jest nie tylko utrzymywanie relacji społecznych, ale także ich rozszerzanie, poprzez włączanie się w działalność różnych stowarzyszeń i organizacji niosących pomoc dziecku i jego rodzicom. Jedną z takich instytucji, odgrywających pierwszoplanową rolę w interakcji z rodziną, jest szkoła specjalna.

Z powyższych wywodów wynika, że rodziny mające dzieci upośledzone umysłowo przeżywają różnego rodzaju trudności. Małgorzata Kościelska, na podstawie przeprowadzonych badań, przedstawia listę potrzeb, których zaspokojenie w znacznym stopniu poprawiłoby sytuację tych rodzin. Do najważniejszych zalicza ona następujące potrzeby:

- akceptację społeczną – proces dochodzenia do akceptacji dziecka byłby dla rodziców łatwiejszy, gdyby czuli akceptację otoczenia dla dzieci i ich samych i mieli jej dowody w sposobie organizacji życia społecznego;
- dobre miejsce dla dzieci w systemie społecznych służb opiekuńczych, edukacyjnych i rewalidacyjnych – ogromna liczba problemów tych rodziców wiąże się z poszukiwaniem miejsc, w których zajęto by się ich dziećmi i czyniono by to w sposób kompetentny;
- pełną, prawdziwą i wyczerpującą informację – potrzeba ta dotyczy wiedzy zarówno o stanie dziecka, jak i o rodzajach pomocy, której można mu udzielić;
- specjalistyczną pomoc nakierowaną na dziecko oraz na samych rodziców;
- wspólnotę, grupę dającą poczucie więzi i oparcia – taką wspólnotą może być grupa rodzinna, przyjacielsko-sąsiedzka, religijna, stowarzyszenie rodziców dzieci o podobnym typie zaburzeń[106]. Do tego rodzaju wspólnoty można także zaliczyć szkołę.

2. Szkoła jako środowisko zaspokajające potrzeby rozwojowe uczniów upośledzonych umysłowo

Szkoła jest dla każdego dziecka nie tylko instytucją, w której odbywa się proces jego kształcenia, lecz także stanowi niezmiernie ważne środowisko stymulujące jego rozwój społeczny i kulturalny. Szkoła – zdaniem Jerzego Materne – pełni trzy funkcje: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą. Funkcje te mają za zadanie wspieranie i warunkowanie prawidłowego rozwoju socjokulturalnego ucz-

[106] Zob. M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*, PWN, Warszawa 1995, s. 94–95.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

niów. Dotyczą one także profilaktyki, czy też opiekuńczego ratowania jednostek zagrożonych w tym rozwoju. Dlatego też przedmiotem rozpoznania czynionego przez szkołę muszą być przede wszystkim potrzeby rozwojowe uczniów, zarówno charakterystyczne dla wszystkich uczniów, jak i indywidualne, typowe dla poszczególnych jednostek. Jak zaznacza J. Materne, nauczyciel, oprócz nauczania, powinien zwracać uwagę na najrozmaitsze zagrożenia dla rozwoju uczniów, występujące w środowisku szkolnym i rodzinnym. Aby zaś kompensować uczniom najróżniejsze braki w warunkach ich prawidłowego rozwoju – kontynuuje autor – należy warunki te wpierw dobrze poznać, zrozumieć, a następnie umieć zastosować odpowiednie środki zaradcze. Specyfika szkoły, jako instytucji zajmującej się szeroko pojętym wychowaniem dzieci i zaspokajaniem potrzeb ich rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego, narzuca jej więc konieczność skupienia się na celach nie tylko wychowawczych, ale także opiekuńczych[107]. J. Materne wymienia kilka celów funkcji opiekuńczej szkoły:

1) stymulowanie rozwoju uczniów, czyli pobudzanie rozwoju uczniów – funkcja ta powinna być realizowana, gdy stwierdza się pewne braki w rozwoju uczniów;
2) kompensowanie braków – funkcja ta występuje wtedy, gdy z powodu określonych braków rozwojowych, fizycznych, społecznych równowaga życiowa uczniów ulega zachwianiu, a ich rozwój jest pod pewnym względem zagrożony. Istotą tej funkcji jest likwidowanie, kompensowanie najrozmaitszych zaburzeń w rozwoju ucznia, powstających w wyniku niewielkich wad fizycznych (np. wady wzroku, słuchu, wymowy, postawy). Nakłada to na szkołę obowiązek pomagania dzieciom mającym trudne warunki rodzinne poprzez umożliwienie im uczestniczenia w tworzonych zespołach korekcyjno-wyrównawczych;
3) wychowanie opiekuńcze – ma ono na celu kształtowanie osobowości ucznia. Konieczne jest zatem, by nauczyciele, a także pozostałe osoby zatrudnione w szkole były dla uczniów wzorem godnym naśladowania. Jak podkreśla autor, cele wychowania opiekuńczego muszą znaleźć swoje miejsce w planowo organizowanej pracy wychowawczej i nie mogą być sprowadzane tylko do werbalnego poznania, instruowania czy dyscyplinowania[108].

Osobą najbardziej w szkole obarczoną obowiązkami opiekuńczymi jest wychowawca klasy. Do jego najważniejszych i najbardziej czasochłonnych zadań należy poznanie sytuacji życiowej każdego ucznia w klasie. Według Jerzego Materne, nauczyciel musi systematycznie pogłębiać znajomość sytuacji środowiskowej ucznia, znać i rozumieć jego najrozmaitsze niedostatki. Musi się też dobrze orientować w sytuacji szkolnej ucznia, znać jego niepowodzenia, słabości i zagrożenia. W związku z tak rozbudowanymi czynnościami diagnostycznymi

[107] Zob. J. Materne, *Opiekuńcze funkcje szkoły...*, *op. cit.*, s. 69.
[108] Zob. *ibidem*, s. 72.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

wychowawca musi się starać efektywnie realizować szeroko pojęte działania ratownicze wobec uczniów. Powinien uczestniczyć w życiu swoich podopiecznych, interesować się ich problemami, rozmawiać z nimi, być dojrzałym i odpowiedzialnym przyjacielem, którego najważniejszym obowiązkiem jest wskazywanie dobra i prowadzącej do niego drogi. Musi on także w sposób roztropny i życzliwy, ale stanowczy korygować zachowania zasługujące na naganę[109].

Zawód nauczyciela jest swoistym zawodem, w którym bogactwo osobowości jest jakby wartością instrumentalną. Nauczyciel wychowuje nie tylko poprzez określone metody, ale także poprzez kontakt z dzieckiem, poprzez własny przykład, który uczeń naśladuje. Stąd – zdaniem Marii Grzegorzewskiej – „im lepszy będzie nauczyciel, tym lepszy będzie świat i życie każdego człowieka"[110].

Interesujące stanowisko w sprawie zadań nauczania prezentują także Stanley Turecki i Leslie Tonner, którzy uważają, że nauczanie jest działalnością głęboko ludzką, która moralnie zobowiązuje, „jest czynnością, w której jedna osoba wywiera wpływ na inne osoby"[111]. W akcie nauczania – jak piszą ci autorzy – są przekazywane wartości społeczno-kulturowe, które powinny się przekształcać w model wiedzy i zachowania. Nauczanie wymaga więc od nauczyciela umiejętności działania artystycznego i twórczego, żeby przystosować się do osobowości każdego ucznia, do jego wrażliwości i możliwości przyswajania wiedzy.

Dla nauczyciela szkoły specjalnej sprawą zasadniczej wagi jest właśnie znajomość właściwości psychofizycznych dziecka upośledzonego umysłowo, jego potrzeb rozwojowych, społecznych, kulturalnych i rewalidacyjnych. Celem nauczania i wychowania w szkole dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim jest bowiem przygotowanie uczniów do uczestniczenia w życiu społecznym, kulturalnym i rodzinnym. Realizując te cele, szkoła stara się kształtować u swoich uczniów odpowiednie postawy oraz wyposażyć ich w potrzebne wiadomości i umiejętności[112].

Oprócz nauczania i wychowania, podstawowym celem szkoły jest zapewnienie każdemu dziecku właściwych warunków do wszechstronnego rozwoju, który obejmuje zaspokajanie potrzeb rozwoju biologicznego, społecznego i kulturalnego.

2.1. Pomoc szkoły w biologicznym rozwoju uczniów

Główną rolę w rozwoju biologicznym (fizycznym) dzieci i młodzieży oprócz rodziny, pełni szkoła. Jednym z głównych sposobów wspomagania tego rozwoju jest dożywianie. Henryk Smarzyński stwierdza, że szkoła, poza dożywianiem,

---

[109] Zob. T. Bilicki, *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II...*, *op. cit.*, s. 64.

[110] M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela (cykl I–III)*, WSPS, Warszawa 1958, s. 17.

[111] S. Turecki, L. Tonner, *El Niño Deficil. Como Comprender y Tratar a Los Niños Dificiles de Educar*, Ediciones Medici, Barcelona 1999, s. 79.

[112] Zob. *ibidem*, s. 75.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

powinna się również zatroszczyć o to, aby dzieci mogły w pełni korzystać z dobrodziejstw środowiska naturalnego, a zwłaszcza z powietrza i słońca. Działanie to jest możliwe, gdy organizuje się ruch, gry i zabawy na świeżym powietrzu oraz wycieczki i turystykę[113]. Normalny rozwój biologiczny dziecka zależy jeszcze od wielu innych czynników, wśród których wymienia się: wrodzone możliwości rozwojowe, wpływy środowiska zewnętrznego, czyli racjonalne wychowanie fizyczne, pobyt na świeżym powietrzu i właściwą higienę. Zenon Jaszczur dodaje, że szkoła, dbając o prawidłowy rozwój fizyczny uczniów, organizuje zajęcia kultury fizycznej. Podstawowym celem tych zajęć jest ukształtowanie u uczniów świadomej i aktywnej potrzeby utrzymania przez całe życie harmonijnego rozwoju organizmu, zdrowia i sprawności fizycznej[114].

W szkole podstawowej, w ramach przedmiotu: wychowanie fizyczne, dąży się do kształtowania cech motorycznych dzieci przez rozwijanie zręczności, koordynacji ruchów, siły i szybkości. Cechy te rozwija się przez biegi, skoki, rzuty, a także poprzez zajęcia sportowe na boisku, w sali gimnastycznej, a zimą na śniegu i lodzie. Poza tym program zajęć sportowych obejmuje grę w koszykówkę, piłkę ręczną, siatkówkę i piłkę nożną. Zajęcia z kultury fizycznej mają na celu również rozwój zainteresowań sportem i rozwój aktywności sportowej.

Prawidłowy rozwój biologiczny dziecka wymaga także przestrzegania czystości i higieny, w tym również na terenie szkoły. H. Smarzyński zwraca uwagę, że to właśnie szkoła powinna stać na straży przestrzegania zasad czystości i higieny, a więc dbać o czystość sal lekcyjnych, korytarzy, urządzeń sanitarnych, o świeże powietrze w salach szkolnych, a także o właściwe spędzanie przez dzieci przerw lekcyjnych. Szkoła powinna także wdrażać dzieci do przestrzegania higieny osobistej i do noszenia właściwego, czystego stroju, dostosowanego do pór roku[115].

Dziecko-uczeń przebywa w szkole przez kilka lat. Tu rośnie, rozwija sprawność funkcji swego organizmu. Psychologowie w osobniczym rozwoju dziecka rozróżniają określone etapy i okresy oraz towarzyszące im uwarunkowania. Rozwój fizyczny w okresie wczesnej adolescencji polega na rozwoju struktury i funkcji organizmu. Obejmuje on zmiany anatomiczne i fizjologiczne, a więc zwiększanie się wzrostu i wagi ciała oraz zmiany w ogólnym kształcie ciała[116].

Rozwój fizyczny dzieci nie zawsze przebiega prawidłowo. Najczęściej spotykanymi zaburzeniami rozwojowymi są wady postawy (skoliozy, płaskostopie) i zaburzenia rozwoju motorycznego, które – zdaniem znawców problemu – dotyczą narządów ruchu, narządów mowy oraz narządów zmysłów. Zaburzenia czynności narządów ruchu mogą się charakteryzować mniejszą sprawnością ruchową,

---

[113] Zob. H. Smarzyński, *Szkoła...*, *op. cit.*, s. 142; zob. R. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1994.

[114] Zob. Z. Jaszczur, *Kultura fizyczna* [w:] I. Stawowy-Wojnarowska (red.), *Nauczanie w klasach IV–VIII szkoły specjalnej*, WSiP, Warszawa 1990, s. 310.

[115] Zob. H. Smarzyński, *Szkoła...*, *op. cit.*, s. 145.

[116] Zob. M. Żebrowska, *Psychologia...*, *op. cit.*, s. 682.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

manualną, jak również zaburzeniami koordynacji wzrokowo-ruchowej. Irena Styczek wyjaśnia, że o zaburzeniach mowy mówimy wówczas, gdy proces jej kształtowania się nie przebiega prawidłowo. Autorka uważa, że przyczyną wad wymowy mogą być zarówno zmiany w budowie lub funkcjonowaniu narządów mowy, uszkodzenie narządów słuchu, jak i czynniki zewnątrzpochodne, wśród których wymienia: dostarczanie dziecku wadliwych wzorów mowy oraz brak odpowiednich warunków do rozwijania prawidłowej wymowy dziecka. Badaczka ta podkreśla też, że odchylenia w mowie mogą dotyczyć również zasobu słownictwa czy umiejętności posługiwania się formami gramatycznymi[117].

Irena Czajkowska i Kazimierz Herda twierdzą, że do zaburzeń rozwoju fizycznego należą także zaburzenia spostrzeżeń wzrokowych i słuchowych. Zakłócenia spostrzeżeń wzrokowych, czyli zaburzenia analizy i syntezy wzrokowej, mogą się wiązać z wadliwą budową gałki ocznej; wskutek tego dziecko może cierpieć na takie wady wzroku, jak: krótkowzroczność, dalekowzroczność, zez itp. Zakłócenia spostrzeżeń wzrokowych mogą się stać przyczyną opóźnienia rozwoju mowy, przejawiającego się ubogim zasobem słów, agramatyzmami, trudnościami w formułowaniu wypowiedzi ustnych i pisemnych, jak również w rozumieniu instrukcji i poleceń słownych. Właściwością percepcji słuchowej jest – według tych autorów – identyfikacja wysokości, barwy dźwięków, struktury rytmu, a także różnicowanie dźwięków mowy[118]. Obowiązkiem szkoły jest troska o prawidłowy rozwój fizyczny uczniów, a pierwszoplanowym zadaniem pielęgniarki szkolnej i lekarza szkolnego powinna być profilaktyka zaburzeń rozwojowych i chorób u poszczególnych uczniów.

Olbrzymie znaczenie dla prawidłowego rozwoju ma także – zdaniem Lidii Wołoszynowej – samopoczucie dziecka. Szkoła powinna więc dla swych uczniów stworzyć warunki dobrego samopoczucia, a więc atmosferę życzliwości, serdeczności, bezpieczeństwa i ciepła, ponieważ – jak stwierdza autorka – „dziecko nieszczęśliwe źle rośnie”[119].

2.2. Działania szkoły wspierające psychospołeczny rozwój uczniów

Jerzy Materne wyraża pogląd, że

> szkoła, jeżeli nie jest jedyną instytucją świadomie organizującą wychowanie, to co najmniej jest instytucją najlepiej i najskuteczniej organizującą proces wychowawczy[120].

---

[117] Zob. I. Styczek, *Logopedia*, PWN, Warszawa 1981, s. 220–235.

[118] Zob. I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1989, s. 25–31.

[119] L. Wołoszynowa (red.), *Psychologia Rozwojowa Wychowawcza i Społeczna*, PWN, Warszawa 1983, t. 10, seria II, s. 101.

[120] J. Materne, *Wychowawcze funkcjonowanie szkoły podstawowej. Konstrukcja metody badań i próba jej empirycznego zastosowania w szkołach miejskich*, UMK, Toruń 1977, s. 5.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Rozpoczęcie nauki szkolnej wprowadza dziecko w stosunki z większą społecznością. Dotychczas obracało się ono głównie w kręgu rodzinnym, z chwilą zaś rozpoczęcia nauki w szkole musi się przystosować do środowiska szkolnego.

Mówiąc o przystosowaniu szkolnym, Andrzej Giryński zwraca uwagę na konieczność dostosowania się dziecka do szeroko pojętych wymagań szkoły. Wymagania te są następujące:

– umiejętność współżycia w zespole klasowym,
– współpraca z kolegami,
– umiejętność nawiązywania kontaktów społecznych,
– udział w życiu klasy,
– dostosowanie się do wymagań nauczyciela (dyscyplina, obowiązkowość, samodzielność),
– umiejętności przezwyciężania trudności i niepowodzeń[121].

Z chwilą, gdy dziecko staje się członkiem społeczności szkolnej, jest zobowiązane przestrzegać obowiązujących tam norm, wymagań i wykonywać zadania. To, co się dzieje w szkole, tworzy u dziecka pojęcie tego, co dobre i co złe, za co można otrzymać nagrodę, a za co karę. W szkole uczestniczy ono w lekcjach, których celem jest wzbogacenie jego zasobu wiadomości i umiejętności. Tu również nawiązuje liczne kontakty społeczne, zarówno z nauczycielami, jak i kolegami, które wpływają na przebieg jego socjalizacji i kształtują zachowania[122].

Niezależnie od typu szkoły nauczanie odbywa się w systemie klasowo-lekcyjnym. Badacze uważają, że to „klasa szkolna odgrywa podstawową rolę w życiu i działalności szkolnej ucznia"[123]. Skupia ona dzieci znajdujące się w zasadzie na tym samym poziomie rozwoju umysłowego i fizycznego. Zbigniew Zaborowski dodaje, że „uczniowie należący do określonej klasy mają te same obowiązki, powinności i prawa"[124]. Każda klasa ma swego nauczyciela-wychowawcę. Jak podkreśla zaś Heliodor Muszyński,

> zadaniem nauczyciela-wychowawcy jest pełne i wszechstronne organizowanie życia wewnętrznego klasy, tak aby możliwe było posługiwanie się różnorodnymi formami realizacji procesu wychowania[125].

---

[121] Zob. A. Giryński, *Uwarunkowania dydaktyczne rozumienia pojęć i sytuacji społecznych przez dzieci upośledzone w stopniu lekkim* [w:] K. Kirejczyk (red.), *Wybrane zagadnienia z oligofrenopedagogiki*, WSPS, Warszawa 1976, s. 27.

[122] Zob. R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, PWN, Warszawa 1981.

[123] J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 1979, s. 299; por. H. Sowińska, *Dynamika przemian klas szkolnych*, UAM, Poznań 1987, s. 5–13.

[124] Z. Zaborowski, *Problemy wychowania społecznego w szkole*, PZWS, Warszawa 1960, s. 47.

[125] H. Muszyński, *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*, PZWS, Warszawa 1967, s. 173.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Na dużą rolę wychowawcy w rozwoju kontaktów i doświadczeń społecznych wskazuje również Elizabeth B. Hurlock, pisząc, że

> tylko przemyślane, kontrolowane i konsekwentne umożliwianie dziecku kontaktów społecznych może doprowadzić do uformowania jednostki, która wejdzie dobrowolnie w życie społeczne, która będzie zdolna do zachowań społecznych[126].

Analizując funkcjonowanie wychowawcze szkoły podstawowej, Jerzy Materne zwraca uwagę na występujące w niej sytuacje stworzone celowo, tzn. takie, przez które zamierza się zrealizować jakiś cel wychowawczy. Sytuacje te są – zdaniem autora – efektem krótkotrwałych, okolicznościowych zabiegów nauczycieli podczas lekcji, względnie powstają jako rezultat systematycznej i długotrwałej pracy wychowawczej. Te pierwsze – pisze autor – powstają spontanicznie, przy okazji różnych sytuacji dydaktycznych i opiekuńczych. Natomiast planowana, systematyczna praca wychowawcza jest uznawana za podstawową formę realizowania funkcji wychowawczej szkoły. Odbywa się ona w dwóch nurtach: w toku pracy lekcyjnej oraz w osobnych, ogólnokształcących formach pracy pozalekcyjnej[127].

Na szczególne znaczenie lekcji w pracy wychowawczej szkoły zwraca uwagę Heliodor Muszyński, twierdząc, że to głównie

> lekcja dostarcza wielu sytuacji, w których można kłaść nacisk na ujawnienie przez uczniów rzetelności w pracy, obowiązkowości, poczucia odpowiedzialności przed społeczeństwem za własną pracę, życzliwość w stosunku do kolegów i nauczycieli[128].

Podążając za myślą tego autora, można wywnioskować, że lekcja w klasie szkolnej stwarza okazję do kształtowania w uczniach postaw i zachowań społecznych. Heliodor Muszyński podkreśla, że to od nauczyciela zależy stworzenie w toku lekcji sytuacji, w których postawy takie mogłyby się ujawniać, powinien też je umiejętnie wykorzystać do wzmacniania zachowań pożądanych, a zwalczania niepożądanych.

Omawiając wychowawcze znaczenie lekcji, trzeba uwzględnić również stwierdzenie Tadeusza Lesiaka. Autor ten uważa, że kształtowanie zachowań i postaw społecznych idzie w parze z rozwijaniem u uczniów aspiracji do społecznego działania, które wyrażają się między innymi w wykonywaniu obowiązków, powinności, w ich stosunku do mienia społecznego i w przestrzeganiu norm społecznych[129].

Wychowanie to – zdaniem Marii Dudzikowej – także świadomie zamierzone kształtowanie postaw społecznych jednostki według przyjętych wzorów. Lektury, czytanki, omawiane w szkole teksty stwarzają liczne okazje do rozważań na

---

[126] E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka, op. cit.*, s. 448.

[127] Zob. J. Materne, *Wychowawcze funkcjonowanie szkoły..., op. cit.*, s. 7.

[128] H. Muszyński, *Podstawy..., op. cit.*, s. 159.

[129] Zob. T. Lesiak, *Środowiskowe i wychowawcze uwarunkowania uspołecznienia uczniów*, WSP, Rzeszów 1979, s. 14.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

temat tego, co jest dobre, a co złe. Zawierają też poglądy i opinie, które – w mniej lub w bardziej świadomy sposób – są przekazywane przez nie same lub przez nauczyciela. To nauczyciel powinien bowiem przedstawiać uczniom wartościowe wzory osobowe i jednocześnie pośredniczyć w ich oddziaływaniu na uczniów, umożliwiając im w ten sposób naśladownictwo ich bądź identyfikację z nimi. Dzięki pozytywnym wzorom osobowym uczniowie mogą się też uczyć ról społecznych[130]. Maria Dudzikowa uważa, że wzór jest zdolny wpływać na zachowanie ucznia dwojako, a mianowicie:

1) może skłaniać go do nowych rodzajów zachowań;
2) może skłaniać go do wyboru i przyjęcia określonego zachowania, przez co wzbogaci dotychczasowe zachowania.

Przyjmowaniu postaw społecznych, kształtowaniu poglądów, ideałów, wartości służy – według autorki – między innymi organizacja pracy nad lekturą, która jest widoczna:

– we wprowadzeniu uczniów w ciąg różnorodnych sytuacji wychowawczych i w pobudzeniu ich do zachowań społecznych;
– w wiązaniu treści lektury z konkretnymi sytuacjami z życia ucznia lub jego otoczenia;
– w łączeniu zadań poznawczych, społecznych z odgrywaniem ról na terenie klasy czy szkoły[131].

Bohater literacki powinien więc być ucieleśnieniem problemu społecznego czy moralnego, a analizowany na lekcjach tekst literacki powinien umożliwiać nauczycielowi stworzenie takiej sytuacji społecznej, w której uczniowie musieliby przejawiać określone zachowania.

Szczególną rolę w kształtowaniu zachowań i postaw społecznych w szkole odgrywają tzw. godziny wychowawcze, przeznaczone głównie na lekcyjną pracę wychowawczą[132]. Zbigniew Zaborowski potwierdza, że

> godziny wychowawcze stanowią jeden z najbardziej dogodnych terenów pracy wychowawczej[133].

Organizatorem lekcji wychowawczych w szkole jest wychowawca klasy, który – według Mieczysława Łobockiego – powinien liczyć się z podmiotowością uczniów i nie nadużywać swoich praw do decydowania w sprawach klasy. Nauczyciel-wychowawca ma obowiązek brać pod uwagę opinie i życzenia uczniów, zezwalać im na zgłaszanie różnych pomysłów i wyrażanie uwag krytycznych. Autor podkreśla, że istotne jest to, aby w planowaniu pracy wychowawczej uwzględniać

---

[130] Zob. M. Dudzikowa, *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*, WSiP, Warszawa 1978, s. 68.

[131] Zob. *ibidem*, s. 71.

[132] Zob. J. Materne, *Wychowawcze funkcje szkoły..., op. cit.*, s. 8.

[133] Z. Zaborowski, *Psychospołeczne problemy wychowania*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1977, s. 76.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

tematy odpowiadające pilnym potrzebom społecznym czy zainteresowaniom uczniów oraz wpływające na kształtowanie ich postaw społecznych[134].

Wszyscy cytowani powyżej autorzy są zgodni, że praca wychowawcza powinna być realizowana w toku każdej lekcji przedmiotowej w postaci „świadomie organizowanych momentów wychowawczych"[135]. Trafne wydaje się więc stwierdzenie Łucji Muszyńskiej, że

> wychowawcy, kształtując osobowość dziecka, nie mogą czynić tego dorywczo, przy okazji pewnych treści na lekcjach wychowawczych[136].

Miron Krawczyk, uzupełniając myśl tej autorki, dodaje, że „każda lekcja, oprócz celów dydaktycznych, powinna mieć określony cel wychowawczy" ponieważ „wychowanie nie może być epizodem w procesie nauczania", a właściwie przeprowadzona lekcja to taka, na której „obok celów poznawczych osiągnęło się również cele wychowawcze"[137].

Omawiając znaczenie szkoły w kształtowaniu zachowań społecznych, konieczne wydaje się zwrócenie uwagi na znaczenie pozalekcyjnej pracy wychowawczej. Zdaniem Jerzego Materne, praca ta odbywa się w trzech zasadniczych formach: w pracy wychowawczej różnych organizacji młodzieżowych, w formie uczniowskich kółek zainteresowań i w postaci ogólnoszkolnych imprez, takich jak apele, akademie i inne uroczystości szkolne. Autor ten uważa, że pozalekcyjna praca wychowawcza ma bardzo ważne znaczenie, gdyż

> akcentuje się tu wychowanie na gruncie życia, a nie poprzez werbalne moralizowanie, wychowywanie przez całość życia szkoły, a nie tylko poprzez specjalne formy pracy wychowawczej[138].

W konceptualizacji moich badań istotny wydaje się wniosek Heliodora Muszyńskiego, który uważa, że wychowanie społeczno-moralne może także polegać na modyfikowaniu zachowań dziecka w różnych sytuacjach społecznych na terenie szkoły. Aktywność nauczyciela w tym przypadku powinna się ograniczać do wykorzystania tylko tych elementów, które niosą spontanicznie tworzące się sytuacje, natomiast nie powinna obejmować wywołania lub kształtowania samych sytuacji[139]. Ważne jest także stwierdzenie Jerzego Materne, że praca wychowawcza nauczyciela nie może być tylko narzucaniem uczniom pożądanych wzorów zachowań, ale powinna także zmierzać do pełnego samowychowania uczniów[140].

---

[134] Zob. M. Łobocki, *Poradnik wychowawcy klasy*, WSiP, Warszawa 1985, s. 58.
[135] J. Materne, *Wychowawcze funkcje szkoły..., op. cit.*, s. 6.
[136] Ł. Muszyńska, *Altruizm i kolektywizm dziecięcy*, WSiP, Warszawa 1976, s. 36.
[137] M. Krawczyk, *Metody wychowania moralnego*, PZWS, Warszawa 1965, s. 198.
[138] J. Materne, *Wychowawcze funkcje szkoły..., op. cit.*, s. 9.
[139] Zob. H. Muszyński, *Podstawy..., op. cit.*, s. 178.
[140] Zob. J. Materne, *Wychowawcze funkcje szkoły..., op. cit.*, s. 12.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Podstawą systemu szkolnictwa polskiego jest obecnie sześcioletnia szkoła podstawowa i trzyletnie gimnazjum. Szkolnictwo specjalne jest jednym z elementów tego systemu, a jego struktura jest podporządkowana ogólnej strukturze szkolnictwa i dlatego opiera się na tych samych założeniach programowych i organizacyjnych[141]. Zadaniem kształcenia specjalnego w stosunku do dzieci z różnego rodzaju odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi jest

> stwarzanie maksymalnych warunków dla ich rozwoju, zgodnie z możliwościami przygotowania do pracy zawodowej i samodzielnego życia społecznego[142].

Andrzej Giryński podkreśla, że ważne jest również

> doprowadzenie dziecka upośledzonego do rozumienia określonych zjawisk społecznych oraz kształtowanie jego zachowań zgodnie z oczekiwaniami społecznymi[143].

Przyswojenie wiadomości i umiejętności w zakresie zachowań społecznych przez dziecko upośledzone umysłowo wiąże się – zdaniem autora – z koniecznością stwarzania przez nauczyciela na lekcjach takich sytuacji, które ułatwiłyby mu zdobywanie różnych doświadczeń społecznych oraz umożliwiłyby mu pogłębianie wiedzy w tym zakresie. Oprócz więc – kontynuuje autor – właściwego doboru treści nauczania i wiązania ich z pokrewną tematyką pozostałych przedmiotów, istotne jest stosowanie określonych form i metod pracy na lekcji, gdyż

> w szkole należy jak najczęściej opierać się na bezpośrednim kontakcie uczniów z omawianym zjawiskiem społecznym[144].

W związku z tym podstawą całego procesu dydaktycznego w szkolnictwie specjalnym powinny być wycieczki, rozmowy, metody oparte na słowie i na filmach. Ważne jest również pełne i racjonalne wykorzystanie środków dydaktycznych, ilustracji i wybranych tekstów. Dla pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły specjalnej kluczowy wydaje się wniosek Andrzeja Giryńskiego, wynikający z jego badań nad kształtowaniem postaw społecznie oczekiwanych u osób upośledzonych umysłowo, a mówiący, że

> do dziecka upośledzonego umysłowo bardziej przemawia konkretna sytuacja, zawierająca wzorzec postępowania społecznego[145],

---

[141] Zob. *Projekt kształcenia specjalnego w nowym systemie szkolnym*, „Szkoła Specjalna" 1976, nr 4, s. 3–19.

[142] *Ibidem*, s. 17.

[143] A. Giryński, *Uwarunkowania..., op. cit.*, s. 27.

[144] *Ibidem*, s. 42.

[145] A. Giryński, *Kształtowanie..., op. cit.*, s. 3; por. A. Makowski, *Socjalizacja reedukacyjna wychowanków trudnych*, WSP, Olsztyn 1985.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

dlatego też tak ważne jest ukazywanie wzorów zachowań poprzez sytuację wychowawczą czy tekst czytanek. Jako uzupełnienie przytoczonej powyżej wypowiedzi niech posłuży stwierdzenie Łucji Muszyńskiej, które może mieć istotne znaczenie w pracy z dzieckiem upośledzonym umysłowo. Autorka mianowicie pisze, że

> wdrażania do zasad postępowania należy dokonywać w różnych sytuacjach i niejednokrotnie powtarzać, tylko bowiem wówczas dziecko będzie mogło poznać różną i możliwie szeroką stosowalność tej zasady, a także nauczyć się jej stosowania w postępowaniu[146].

Na podstawie własnych obserwacji i znanej mi literatury przedmiotu mogę potwierdzić, że systematyczne i ciągłe oddziaływanie wychowawcze jest niezbędnym elementem wyrobienia u dzieci upośledzonych umysłowo pewnych nawyków, czynności i postaw.

Powyższa analiza pozwala wysunąć wniosek, że środowisko szkolne odgrywa ważną rolę w społecznym dojrzewaniu dziecka. Jak zaznacza Łucja Muszyńska, zwłaszcza

> nauczyciel ma szansę zaważyć na rozwoju dziecka, ponieważ wiele czasu przebywa z nim, wywiera nacisk na jego zachowanie, dysponuje sankcjami, dostarcza mu wzorów stosunków międzyludzkich[147].

Można więc przyjąć, że pod wpływem systematycznego oddziaływania nauczyciela na dziecko może się ono uczyć sposobów postępowania wobec innych ludzi, czyli kształtować swoje zachowania społeczne.

2.3. Rola szkoły w kulturalnym rozwoju uczniów

Podstawowym zjawiskiem kultury jest twórczość artystów, uczonych, pisarzy. Ta twórczość dociera do masy odbiorców, ale dopiero jej recepcja stanowi o funkcjonowaniu kultury w społeczeństwie. Recepcja twórczości kulturalnej wymaga jednak pewnego zakresu wiedzy i przygotowania. Tę wiedzę i przygotowanie daje przede wszystkim szkoła, która w rozwoju kulturalnym pełni następujące funkcje:

> uczy sztuki czytania i pisania, wprowadza w świat wiedzy umożliwiającej poznanie świata kultury, daje zrozumienie symboli i znaków, którymi posługują się twórcy kultury, uczy historii kultury, daje podstawy zrozumienia tradycji i przygotowanie do twórczości kulturalnej[148].

---

[146] Ł. Muszyńska, *Altruizm..., op. cit.*, s. 37.
[147] *Ibidem*, s. 38.
[148] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania*, cz. 2: *Szkoła*, PWN, Warszawa 1992, s. 72.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Ponadto uczy odczuwania piękna przyrody oraz piękna dzieł literackich, plastyki i muzyki, rozbudza potrzebę wyrażania swoich przeżyć w różnych formach artystycznych. Szkoła jako środowisko rozwoju kulturalnego przygotowuje swoich uczniów także do samodzielnego korzystania z dóbr kultury, a tym samym kulturalnego spędzania czasu wolnego.

Kształcenie kulturalne dziecka, rozwijanie jego zainteresowań i nawyków kulturalnych należy jednak rozpocząć od spraw codziennych i bliskich. Kultura wnika bowiem w życie dziecka, staje się jego potrzebą, a w szkole nie ogranicza się tylko do zajęć artystycznych, lecz ogarnia wszystkie dziedziny życia. Na terenie szkoły i klasy na kulturę składa się między innymi estetyka wnętrz i otoczenia szkoły, kulturalne zachowanie się uczniów, ich postawy, ubiór, wygląd zewnętrzny, oddziaływanie szkoły na środowisko. Wszystko to powoduje włączenie kultury do codziennego życia uczniów, mobilizuje ich do świadomej troski o ład i porządek, a tym samym wyrabia w nich nawyki i przyzwyczajenia kulturalne.

Pobudzaniu twórczej aktywności dzieci w szkole służą głównie przedmioty artystyczne, takie jak: muzyka, plastyka i technika[149]. Program tych zajęć przewiduje nie tylko poznanie różnego rodzaju technik, ale także rozbudzanie wyobraźni dziecka i uczenie go odczuwania piękna i estetyki. Według Franciszka Kowalewskiego, edukację kulturalną uczniów wplata się także w lekcyjnie realizowany proces dydaktyczny szkoły, w specjalne treści kulturalne takich przedmiotów, jak: język polski, geografia czy przyroda[150]. Nauczyciel polonista – zdaniem Ireny Wojnar – jest przeważnie dla uczniów przewodnikiem po całokształcie zagadnień kultury, zarówno minionej, jak i współczesnej, gdyż to on właśnie organizuje wycieczki do muzeów i na wystawy, prowadzi dyskusje na temat filmów czy spektakli teatralnych, kształtuje u uczniów zwyczaj czytania prasy kulturalnej. Poza tym pokazuje im piękno w otaczającej rzeczywistości i w postaciach historycznych oraz literackich. Uczy oceniać postępowanie ludzi jako dobre i złe, słuszne i niesłuszne, czy też jako piękne i odrażające[151].

Wielu przeżyć kulturalnych mogą dostarczyć dzieciom lekcje geografii czy przyrody, ale cenne są przede wszystkim wycieczki mające na celu zwiedzanie zabytków lub podziwianie piękna przyrody. Gdy mówi się o pięknie przyrody, należy mieć na uwadze szczególne te walory estetyczne, które istnieją niezależnie od wszelkiej celowej działalności człowieka, czyli w przedmiotach i zjawiskach niebędących dziełami ludzkimi. Stanisław Ossowski wskazuje na trzy typy

---

[149] Zob. M. Dyrlica, *Uwagi na temat sytuacji wychowania muzycznego u progu reform oświaty*, „Studia Pedagogiczno-Artystyczne UAM" 2000, t. 1, s. 127–134; M. Piotrowska, *W kręgu badań nad teatrem amatorskim*, „Studia Pedagogiczno-Artystyczne UAM" 2000, t. 1, s. 135–148.

[150] Zob. F. Kowalewski, *Za, a nawet przeciw edukacji kulturalnej w szkole* [w:] D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna. Szkoła...*, *op. cit*., s. 24.

[151] Zob. I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1964, s. 95.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

przedmiotów, których wartości estetyczne mogą występować pod mianem piękna przyrody:

– przyroda jako nieograniczony żywioł, który nas otacza;
– krajobrazy i wycinki krajobrazów;
– twory zorganizowane, np. organizmy żywe i kryształy[152].

Wycieczki przyrodnicze to również doskonała okazja do wprowadzenia dziecka w poznawanie piękna ziemi ojczystej, związków, jakie zachodzą między przyrodą a życiem, pracą, ubiorem, formą budownictwa itp. Poza tym kontakt z przyrodą, przebywanie na przykład w górach czy w lesie może wzbudzać w dzieciach najszlachetniejsze uczucia. Na te przeżycia składa się wiele czynników, między innymi poczucie swobody, radość z bliskiego obcowania z przyrodą, a także wrażenia słuchowe i wzrokowe: wiatr, słońce, szum lasu, rzeki itp. Przyroda może być natchnieniem dla artystycznej działalności dzieci, może pomóc im odkryć istotę formy plastycznej, dlatego też plonem wycieczki, rozszerzeniem i wzmocnieniem przeżyć mogą i powinny być powycieczkowe zajęcia w szkole. Bogactwo nowych wrażeń powstałych pod wpływem przyrody dziecko może bowiem wyrazić w rozmaity sposób, a mianowicie: w rysunkach, malarstwie, lepieniu, w zabawach.

Źródłem przeżyć estetycznych u dzieci w szkole może być także śpiewanie bądź słuchanie muzyki. Specjalną jednak formą przeżyć zbiorowych są dla dzieci uroczystości szkolne, głównie akademie, apele czy różne inscenizacje. Są to ważne momenty w życiu społecznym szkoły, gdyż nie tylko budzą uczucia patriotyczne czy wpływają na kształtowanie postaw dzieci, ale także rozwijają ich wyobraźnię i stymulują rozwój kulturalny.

W edukacji kulturalnej dziecka w szkole istotną rolę odgrywają także zespoły artystyczne. Zdaniem Henryka Smarzyńskiego, można wprowadzić uczniów w przeżycia twórcze na przykład poprzez organizowanie w szkole zespołów pieśni i tańca, grup recytatorskich czy przez prowadzenie chóru. Dzieci lubią bowiem nie tylko słuchać muzyki i śpiewu, ale także same chcą grać, śpiewać, a muzyka rozwija uczucia szlachetne i wzrusza oraz uwrażliwia na piękno utworów muzycznych[153]. Krzysztof Kruszewski podkreśla, że „ograniczenie nauki śpiewu, muzyki, rysunku w szkole podstawowej prowadzi do kulturalnego okaleczenia narodu"[154].

Zadaniem szkoły jest także uczenie dziecka obcowania ze sztuką, a postrzeganie dzieł sztuki zaczyna się od uczuć. Dzieło sztuki zawiera w sobie jakby określony ładunek emocjonalny. Dzięki tej specyficznej wartości sztuka oddziałuje na uczucia dziecka, wpływa na ich kształtowanie – jest ona dla dziecka „szkołą

---

[152] Zob. S. Ossowski, *U podstaw estetyki*, PWN, Warszawa 1958, s. 228.
[153] Zob. H. Smarzyński, *Szkoła...*, *op. cit.*, s. 198.
[154] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania*, cz. 1: *Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1992, s. 72.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

uczuć". Oglądaniu przez dziecko sztuki teatralnej lub czytaniu książki towarzyszy śmiech lub płacz, sympatia lub niechęć do tego czy innego bohatera. Aby jednak dzieła sztuki oddziaływały z największą siłą na świadomość i uczucia dziecka, muszą być prawidłowo przez nie postrzegane i zrozumiane. Zdaniem Henryka Smarzyńskiego, nauczyciele powinni uwrażliwiać swych uczniów na piękno obecne w dziełach sztuki oraz umożliwiać im poznanie i zrozumienie sensu i myśli przewodniej tych dzieł[155]. Stefana Szuman, do głównych warunków wartościowego odbioru dzieł sztuki zalicza:

– bezpośredni kontakt z dziełem sztuki;
– czas potrzebny na obcowanie z dziełem sztuki;
– wielokrotny odbiór umożliwiający dokładniejsze poznanie, odczuwanie, wniknięcie w dzieło sztuki[156].

Ogromne znaczenie w rozwoju kulturalnym mają – zdaniem H. Smarzyńskiego – takie dzieła sztuki, jak: obrazy, eksponaty muzealne, filmy kinowe i telewizyjne, a także analiza obrazków narysowanych (namalowanych) przez same dzieci. Ulubioną formą ekspresji artystycznej dziecka jest ekspresja graficzna i manualna; rysunek dziecka jest miarą jego umiejętności obserwacji i kontaktu z rzeczywistością. Szczególną rolę w rozwoju kulturalnym dziecka odgrywa jego twórczość spontaniczna, która nie tylko rozwija wyobraźnię, ale także uwrażliwia na piękno. Celestyn Freinet – jeden z wybitnych pedagogów francuskich – w wychowaniu kulturalnym dziecka kładł nacisk zarówno na rozszerzanie form jego działalności artystycznej, jak i na wystawę sztuki dziecięcej oraz wskazywał na nieprzemijające wartości tej sztuki[157].

Henryk Smarzyński uważa, że na rozwój kulturalny dzieci i młodzieży duży wpływ ma także literatura, a zwłaszcza bajki, opowiadania, wiersze. Oglądanie w telewizji bajek, ich czytanie i słuchanie kształtuje wyobraźnię dziecka, wywołuje radość lub smutek. Dlatego też szkoła powinna umożliwiać dzieciom oglądanie w telewizji bajek i opowiadań, a nauczyciele powinni dobierać utwory wartościowe, dostosowane do wieku i możliwości rozwojowych dzieci[158].

Zdaniem Krzysztofa Konarzewskiego, oprócz dzieł sztuki przechowywanych w muzeach, na kulturę składają się także ustalone zespoły tradycji i wartości, przekonań i poglądów przekazywanych następnym pokoleniom jako dziedzictwo narodowe. Autor ten zaznacza także, że kultura to również zjawiska zachodzące w naszym codziennym życiu, a więc obyczaje regulujące odnoszenie się ludzi do siebie nawzajem, stosunek do obowiązków w rodzinie, zachowanie się w miej-

---

[155] Zob. H. Smarzyński, *Szkoła...*, *op. cit.*, s. 199.

[156] Zob. S. Szuman, *Wychowanie odbiorców sztuki* [w:] *idem*, *O sztuce...*, *op. cit.*, s. 114–125.

[157] Zob. B. Perek, *Nauczanie integralne z wykorzystaniem technik Freineta. Scenariusz zajęć w klasie III*, „Życie Szkoły" 2000, nr 10, s. 175; A. Wielocha, *Rola swobodnego tekstu i gazetki w nauczaniu języka polskiego w klasach I–III*; „Życie Szkoły" 1996, nr 8, s. 79.

[158] Zob. H. Smarzyński, *Szkoła...*, *op. cit.*, s. 120.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

scach publicznych itp.[159] Pod tym względem olbrzymia jest rola szkoły, która swoim przykładem powinna uczyć codziennej kultury i sposobów życia według uznawanych wartości. Autor dodaje, że

> najważniejszym zadaniem kulturalnym szkoły jest kształtowanie codzienności życia uczniów, w której wartości kultury są naturalnym składnikiem[160].

Szkoła stwarza więc możliwości rozwoju kulturalnego i wyposaża w elementarne umiejętności potrzebne uczniom do uczestnictwa w kulturze. Przede wszystkim wprowadza ich w świat książek, kształtuje ich wrażliwość, gusty, pomaga im odkryć bogactwo wartości estetycznych i intelektualnych. Ponadto wdraża dzieci do życia kulturalnego, rozbudza w nich potrzebę aktywności kulturalnej, wyrabia umiejętności postrzegania i odczuwania piękna w otoczeniu. Stara się zapewnić dzieciom możliwie częsty kontakt z różnymi dziedzinami sztuki (kino, teatr, muzyka, architektura) oraz wszystkie dostępne środki jej upowszechniania (TV, radio, kino, wystawy). Uczy dzieci obcowania z pięknem i sztuką oraz podziwu dla dzieł sztuki i jej twórców.

Podsumowując, można stwierdzić, że cele i zadania szkoły obejmują biologiczny, społeczny i kulturalny rozwój dziecka. Szkoła specjalna dąży do tego, aby rozwój każdego swojego ucznia doprowadzić do maksymalnego poziomu, na miarę jego indywidualnych możliwości. Organizacja szkolnictwa specjalnego i praca szkoły nad rozwojem bio-psycho-socjo-kulturalnym swoich uczniów będzie tematem kolejnego podrozdziału.

2.4. Praca szkoły nad zaspokajaniem potrzeb rozwojowych uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

Założenia dotyczące celów i zadań kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo wynikają z ogólnych zasad polityki oświatowej naszego kraju. Struktura i organizacja systemu szkolnego dla osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, po wprowadzonej w 1999 roku reformie szkolnictwa, obejmuje: przedszkola specjalne, sześcioletnie szkoły podstawowe specjalne z internatami i bez internatów, klasy specjalne przy szkołach powszechnych normalnych, trzyletnie gimnazja specjalne, dwuletnie szkoły specjalne zawodowe, klasy i szkoły integracyjne oraz indywidualne nauczanie w środowisku domowym.

---

[159] Zob. K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania...*, *op. cit.*, s. 74; Z. Staszczak, *Obrzęd i obyczaj w rodzinach wiejskich Wielkopolski*, PWN, Warszawa 1985; Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej, Kazimierz Dolny 25–26 maja 2000*, UMCS, Lublin 2001.

[160] *Ibidem*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Podstawowymi instytucjami celowo i świadomie zajmującymi się zorganizowanym procesem rewalidacji osób upośledzonych umysłowo są sześcioletnia szkoła podstawowa specjalna i trzyletnie gimnazjum. Program nauczania i wychowania, a przede wszystkim założenia metodyczne tych szkół są dostosowane do stopnia upośledzenia umysłowego oraz do wieku swoich uczniów. W wytycznych w sprawie rozwoju kształcenia specjalnego czytamy, że zadaniem systemu oświatowo-wychowawczego w stosunku do dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, z różnego rodzaju odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi jest stwarzanie im warunków ogólnego (na miarę ich możliwości) rozwoju, przygotowanie do samodzielnego życia w społeczeństwie i do pracy zawodowej.

Głównym zadaniem kształcenia specjalnego dzieci upośledzonych umysłowo, oprócz celów dydaktycznych, jest przede wszystkim stwarzanie im optymalnych warunków do rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego. Wspomaganie tego rozwoju przez szkołę odbywa się poprzez wyrabianie u osób upośledzonych sprawności ruchowych i manualnych, korygowanie i usprawnianie ich mniej zaburzonych funkcji psychicznych i fizycznych, kompensowanie różnych braków tego rozwoju, kształtowanie właściwej postawy społecznej, wpajanie podstawowych zasad kultury życia codziennego, rewaloryzację ucznia i jego środowiska rodzinnego oraz kształtowanie odpowiednich cech charakteru i osobowości, umożliwiających im aktywne życie. Zdaniem Haliny Borzyszkowskiej, w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły realizuje się między innymi cele sprawnościowe, poznawcze i wychowawcze[161]. W obrębie celów sprawnościowych autorka wymienia: wykształcenie umiejętności stosowania wiedzy w praktyce, opanowanie techniki i umiejętności życia codziennego i kultury w tym życiu, wytworzenie nawyków higieny, wzmacnianie i zapewnianie zdrowia, korzystanie z dóbr kultury, organizowanie swojego życia, właściwe wykorzystanie czasu wolnego. Do celów poznawczych autorka zalicza: wyposażenie w wiedzę, umiejętności i nawyki – w zależności od indywidualnych możliwości psychofizycznych dziecka. Wśród celów wychowawczych znajduje się wdrażanie do przestrzegania przepisów i norm społecznych, uczenie współdziałania w grupie, poszanowania mienia społecznego, wyrabianie wrażliwości estetycznej i przygotowanie do spełniania obowiązków wobec rodziny[162].

Realizacja wyżej wymienionych celów dokonuje się w ramach zajęć dydaktycznych i na zajęciach pozalekcyjnych. Nauczanie jest podstawową formą pracy szkoły, formą, z którą związane jest oddziaływanie na odchylenia rozwojowe dzieci. Dlatego też – zdaniem Kazimierza Kirejczyka – istotne znaczenie ma prawidłowa i skuteczna jego organizacja.

Drugim, obok szkoły, obszarem nauczania jest nauczanie indywidualne w środowisku rodzinnym. Nauczanie indywidualne to jedna z trudniejszych form

[161] Zob. H. Borzyszkowska, *Oligofrenopedagogika*, PWN, Warszawa 1985, s. 57.
[162] Zob. *ibidem*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

kształcenia dzieci i młodzieży, ponieważ jest pozbawione wielu cech, które posiada nauczanie i wychowanie w placówkach szkolnych. Należy tu wymienić przede wszystkim kontakt z rówieśnikami oraz różnymi nauczycielami, co niewątpliwie wzbogaca wiedzę i doświadczenia uczniów. Indywidualna forma kształcenia jest jednak często jedyną możliwością ukończenia szkoły przez dziecko.

Rozważania sprowadzające istotę upośledzenia umysłowego do dwóch zasadniczych cech: wolnego tempa rozwoju i zmian ilościowych w poszczególnych jego sferach, pozwalają wnioskować, że nauczyciel lub wychowawca – jako przewodnik na drodze tego rozwoju – powinien go tak pobudzać i wzbogacać, aby wyrównać zaistniałe niedobory zgodnie z potencjałem rozwojowym dziecka. Ten sposób kierowania rozwojem zwykło się w psychologii i pedagogice nazywać stymulowaniem, od łacińskiego słowa *stimulare*, które znaczy „pobudzać, popędzać". Można zatem powiedzieć, że istotą edukacji dzieci o obniżonej sprawności umysłowej jest taka stymulacja ich rozwoju, która sprzyja ujawnieniu ich wszelkich zdolności, umożliwiających następnie skuteczne wypełnianie zadań życiowych. Termin „stymulowanie" w psychologii i pedagogice, w wychowaniu i nauczaniu dzieci upośledzonych umysłowo oznacza przyspieszanie rozwoju zgodnie z możliwościami dziecka, zewnętrzne oddziaływanie, mające na celu pobudzanie i doskonalenie tego rozwoju, czyli stwarzanie sytuacji i zachęcanie do działań prowadzących do samorealizacji. Przedstawiciele psychologii rozwojowej mocno podkreślają, że w przypadku upośledzonych umysłowo edukacja, która ma wartość rozwijającą, nie dąży do nadmiernego przyśpieszenia rozwoju, ale raczej do zaspokajania potrzeb rozwojowych zgodnie z możliwościami dziecka, tzn. do ujawnienia jego potencjalnych zdolności w warunkach odpowiednio ku temu stworzonych[163].

W wychowaniu i nauczaniu dzieci o obniżonej sprawności umysłowej zaspokajanie potrzeb rozwojowych łączy się ze wszystkimi podanymi wyżej znaczeniami. Bardzo często nieprawidłowości w rozwoju tych dzieci są następstwem nie tylko zaburzeń w anatomicznej strukturze i funkcjach układu nerwowego, ale także niekorzystnych, niekiedy wręcz szkodliwych warunków życia i wychowania. Organizowanie sytuacji wychowawczo-rewalidacyjnych, bogatych w bodźce silnie pobudzające i zaspokajające potrzeby rozwojowe, to jedno z zadań szkoły specjalnej.

Wyniki badań przeprowadzonych przez Jana Pańczyka i Janusza Kostrzewskiego pozwalają u dzieci upośledzonych umysłowo wyróżnić takie cechy nieprawidłowości ruchowych, jak: niezgrabność, flegmatyczność, zwolnione tempo

[163] Zob. E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, *op. cit.*; M. Żebrowska (red.), *Psychologia...*, *op. cit.*; T. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, GWP, Gdańsk 1999; F. L. Ilg, L. B. Ames, S. M. Baker, *Rozwój psychiczny dziecka. Od 10 do 14 lat*, t. 2, GWP, Gdańsk 1998; B. Szczygieł, *Jak pracować z dzieckiem niepełnosprawnym. Konstruowanie programu zajęć, organizowanie klasy integracyjnej, konspekty zajęć* , „Impuls", Kraków 2001.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

ruchu, brak koordynacji pracy różnych grup mięśni oraz zbyt silne lub zbyt słabe napięcie mięśni, co powoduje zakłócenia proporcji między szybkością a precyzją ruchów. Ze względu na te trudności i nieprawidłowości w rozwoju konieczne jest stosowanie różnorodnych form usprawniania i stymulacji[164].

Stymulowanie rozwoju fizycznego dzieci w szkole odbywa się głównie poprzez zabawy ruchowe i ćwiczenia. Różnorodność form ruchu wpływa korzystnie na ich rozwój psychomotoryczny. Aktywność ruchowa doskonali bowiem wszystkie właściwości motoryki (np. siłę, zręczność, wytrzymałość), niezbędne w codziennym życiu dziecka. Zabawy ruchowe oddziałują dodatnio nie tylko na sprawność fizyczną, ale także ma rozwój umysłowy, kształtowanie się woli i charakteru oraz takich cech osobowości dziecka, jak: samodzielność, śmiałość, zdyscyplinowanie oraz umiejętność współpracy z innymi. Swoboda i różnorodność form ruchowych, cechujące zabawę, dają dziecku okazję do rozwijania inicjatywy, indywidualności i wyobraźni[165].

Jednym z przejawów upośledzenia umysłowego jest zaburzona sprawność manualna. Zajęcia stymulujące sprawność manualną na terenie szkoły to przede wszystkim zajęcia plastyczne i praktyczno-techniczne. Nie tylko przyczyniają się one do zdobywania pełniejszej i trwalszej wiedzy o otaczającym świecie, rozwijają wyobraźnię, spostrzegawczość, krytyczne myślenie, pomysłowość, ale także są doskonałą okazją do ćwiczenia sprawności rąk. Zajęcia plastyczne i praktyczno-techniczne przyczyniają się również do rozwoju kulturalnego dziecka[166].

W psychologii od dawna zwraca się uwagę na to, że osoby o obniżonej inteligencji są podatne na patologizację osobowości i zachowania. Trudności przystosowawcze upośledzonych umysłowo są rezultatem zaburzonej struktury ich osobowości (m.in.: niski poziom motywacji, niezrównoważenie emocjonalne, poczucie niższości, impulsywność i niestałość emocjonalna oraz gorsza samokontrola, niedorozwój uczuć wyższych, niski poziom wrażliwości moralnej, nieadekwatna samoocena) oraz następstwem patologicznych, destrukcyjnych właściwości środowiska rodzinnego[167]. Badacze rozwoju społecznego osób upośledzonych umysłowo są zgodni co do tego, że na ten rozwój szczególnie wyraźny wpływ ma środowisko rodzinne. Niski status kulturowy i ekonomiczny rodziny, jej słaba

---

[164] Zob. J. Pańczyk, *Usprawnienie fizyczne dzieci lekko upośledzonych umysłowo* [w:] K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, PWN, Warszawa 1981, s. 538–539; J. Kostrzewski, *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo* [w:] K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe...*, *op. cit*., s. 42–46.

[165] Zob. A. Brzezińska (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, „Zysk i S-ka", Poznań 1995.

[166] Zob. J. Knotowicz, *Warsztaty arteterapeutyczne drogą do rozwoju życia szkolnego dziecka*, „Studia Pedagogiczno-Artystyczne UAM" 2000, t. 1, s. 210–215.

[167] Zob. A. Giryński, *Funkcjonowanie młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim w rolach społecznych*, WSPS, Warszawa 1989; M. Kościelska, *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny. Badania uczniów szkół specjalnych*, PWN, Warszawa 1984.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

integracja wewnętrzna, słabe więzi emocjonalne między członkami rodziny, wyraźne cechy odrzucenia dziecka upośledzonego umysłowo – to wszystko zazwyczaj uniemożliwia wykształcenie postaw potrzebnych do prawidłowego przebiegu procesu społecznego uczenia się i prowadzi wręcz do powstania w nim różnych zakłóceń.

W korekcji zaburzeń zachowania u uczniów szkół podstawowych często stosuje się socjoterapię, której teoretyczne założenia oraz wskazówki co do organizowania i prowadzenia grupowych zajęć z dziećmi opracował między innymi Jacek Strzemieczny.

Zdaniem tego autora, zaburzenia zachowania u dzieci mogą występować w czterech obszarach:

– w relacjach z rówieśnikami,
– w relacjach z osobami dorosłymi,
– w relacjach zadaniowych,
– w stosunku do siebie samego.

Charakterystycznymi cechami zaburzeń zachowania są:

– nieadekwatność reakcji;
– sztywność reakcji;
– szkodliwość dla podmiotu i otoczenia, negatywne emocje.

W oddziaływaniach wychowawczych należy zatem zmierzać do:

– obniżenia napięcia lękowego i kształtowania stabilności emocjonalnej;
– kształtowania pozytywnego obrazu siebie, poczucia własnej gotowości i wiary w siebie;
– rozwijania wielu umiejętności społecznych poprzez udział wychowanków w specjalnie organizowanych zajęciach, a także poprzez te sytuacje, które niesie ze sobą życie codzienne[168].

Prawidłowy, na miarę możliwości upośledzonych umysłowo rozwój społeczny, przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, stanowi ostateczny cel rewalidacji tych dzieci i młodzieży.

Z definicji upośledzenia umysłowego wynika, że poziom procesów poznawczych, zarówno tych najbardziej złożonych: myślenia i mowy, jak i tych podstawowych: funkcji percepcyjno-motorycznych, pamięci i uwagi, jest znacząco niższy u osób dotkniętych nim niż u osób w normie intelektualnej. Istota stymulacji aktywności poznawczej polega zatem na budowaniu u dzieci upośledzonych umysłowo pewnego zasobu wiedzy o otaczającym świecie, na zasadzie łączenia tego, co nowe, z tym, co jest im znane, oraz na kształtowaniu umiejętności przenoszenia poznanych sposobów rozwiązywania problemów na nowe zadanie, czyli na doskonaleniu umiejętności transferu. Szeroko rozumiane zaspokajanie

[168] Zob. J. Strzemieczny, *Program zajęć socjoterapeutycznych dla dzieci ze szkół podstawowych*, MEN, Warszawa 1988, s. 45–43.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

potrzeb rozwojowych dziecka upośledzonego umysłowo to, oprócz nauczania, główne zadanie szkolnictwa specjalnego.

Poza szkołą i rodziną, ważnym czynnikiem rozwoju społecznego i kulturalnego dziecka jest grupa rówieśnicza. W dalszej części pracy omówię zagadnienie kształtowania zachowań społecznych i kulturalnych dzieci pod wpływem oddziaływania grupy rówieśniczej, którą jest klasa szkolna.

3. Znaczenie klasy szkolnej w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

Jaką rolę w życiu dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim odgrywa klasa szkolna?

Według Muzafera i Carolyn Sherifów, grupa jest

> społeczną formacją, która składa się z pewnej liczby osób pozostających ze sobą wzajemnie w bardziej lub mniej określonych pozycjach i rolach, która ma własny system wartości i norm regulujących zachowanie poszczególnych członków w sprawach ważnych dla grupy[169].

Definicję tę można odnieść również do klasy szkolnej, która – zdaniem Mieczysława Łobockiego – jest „jednym z głównych terenów pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli"[170]. Zbigniew Putkiewicz zauważa z kolei, że w klasie szkolnej rozwijają się różne formy życia społecznego – „powstają zwyczaje klasowe, sposoby zachowania się, [...] tworzy się solidarność klasowa"[171], że każda klasa szkolna ma swoją atmosferę, w której „u uczniów wytwarza się odpowiedni stosunek emocjonalny do tego, co się w niej dzieje" [...][172]. Autor ten zakłada, że w klasie o dobrze zorganizowanym procesie wychowawczym panuje atmosfera koleżeństwa, w której zaznacza się „poszanowanie innych członków grupy, obrona przed atakami rówieśników"[173], a taki układ stosunków w klasie – jak twierdzi badacz – „zapewnia uczniom tak ważne dla prawidłowego rozwoju działania i poczucie bezpieczeństwa"[174]. W ten sposób rodzi się poczucie więzi

---

[169] Cyt. za: Z. Zaborowski, *Psychospołeczne...*, *op. cit.*, s. 75.

[170] M. Łobocki, *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, WSiP, Warszawa 1974, s. 14; por. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995.

[171] Z. Putkiewicz, *Środowisko ucznia* [w:] J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii...*, *op. cit.*, s. 294–302.

[172] *Ibidem*, s. 301.

[173] *Ibidem*.

[174] *Ibidem*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

z kolegami, wspólnota przeżyć emocjonalnych i identyfikowanie się z zespołem klasowym[175].

Na istotne znaczenie klasy szkolnej zwrócił uwagę Heliodor Muszyński, podkreślając jej rolę w kształtowaniu społecznej świadomości dziecka. Autor ten uważa, że

> w klasie szkolnej zaczyna ono rozumieć innych, rozwijać w sobie umiejętności myślenia w kategoriach korzyści nie tylko osobistych, lecz innych jednostek i ogółu[...]. W grupie rówieśniczej, jaką jest klasa szkolna, zaczynają się rozwijać w dziecku postawy „ku ludziom" – to znaczy postawy społeczne[176].

Zdaniem cytowanego autora, wpływ klasy jako grupy rówieśniczej na jednostkę jest wielostronny – „grupa wpaja swym członkom określone pojęcia i wartości"[177]. Ponadto badacz wskazuje na pewne uwarunkowania przynależności do danej grupy, twierdząc, że zarówno członkostwo, jak i utrzymanie określonej pozycji „zależne są od tego, w jakim stopniu jednostka postępuje według obowiązujących w grupie ról społecznych"[178]. H. Muszyński wyraża przekonanie, że usilne dążenie do zdobycia pozycji w grupie powoduje, iż jednostka stara się dostosować do wymogów grupy i naśladować zachowanie tych jej członków, którzy są przez nią cenieni i których zachowanie jest przyjmowane z aprobatą. Jednostki znaczące w klasie – zdaniem autora – m.in. dostarczają pozostałym uczniom określonych wzorów zachowania, uczą reagowania na różne zjawiska i wartościowania tych zjawisk. „Jednostka przyjmuje od rówieśników wzory zachowania się, a czasem postawy, poglądy, normy"[179].

H. Muszyński zwraca uwagę także na znaczącą rolę grupy rówieśniczej w nauce sztuki współżycia z innymi i w rozwijaniu zdolności do samooceny – dzięki

> konieczności dokonywania samodzielnego wyboru postępowania w różnych sytuacjach społecznych i dzięki konieczności przystosowania się do wymogów ogółu[180].

Autor ten uważa również, że grupa rówieśnicza ma swój udział w kształtowaniu postaw społecznych, ponieważ

> uczy swych członków przezwyciężać własny egoizm i egocentryzm, dostrzegać w swym postępowaniu interesy innych[181],

---

175 Zob. M. Misztal, *Grupy rówieśnicze*, „Ossolineum", Wrocław 1974, s. 12–16.
176 H. Muszyński, *Uspołecznianie...*, *op. cit.*, s. 61.
177 H. Muszyński, *Wychowanie moralne w zespole*, WSiP, Warszawa 1974, s. 48.
178 *Ibidem*.
179 H. Muszyński, *Uspołecznanie...*, *op. cit.*, s. 49.
180 H. Muszyński, *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 49.
181 *Ibidem*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

w wyniku czego – zdaniem autora – rozwija się u nich pożądany system postaw społecznych, który jest „fundamentem powodzenia w życiu w społeczności"[182].

Na podstawie literatury przedmiotu i własnych obserwacji doszłam do wniosku, że uczniowie pracujący w zespole klasowym nawiązują ze sobą kontakty, w toku których oceniają się wzajemnie. Ocenie tej podlegają różne elementy zachowania poszczególnych uczniów[183]. Na znaczenie opinii klasy zwrócił uwagę Zbigniew Skorny, wskazując, że jest to „jeden z czynników wpływających na przebieg socjalizacji"[184]. To samo zagadnienie analizował także Stefan Gerstmann, podkreślając, że jeżeli klasa stanowi solidarny zespół, stawiający sobie określone cele i umiejący je realizować, to „jego opinia bardzo silnie wpływa na uczucia każdego z uczniów"[185].

Interesujące badania dotyczące klasy szkolnej jako zespołu wychowawczego przeprowadziła Halina Sowińska. Autorka zalicza klasę szkolną do tzw. małych grup społecznych, które wywierają najbardziej znaczący wpływ na życie człowieka i na gruncie których zachodzą podstawowe procesy socjalizacyjne. Podłożem tych procesów są następujące prawidłowości:

a) człowiek uczestniczy w życiu klasy szkolnej od swych najmłodszych lat, to znaczy w okresie, gdy jest najbardziej podatny na wpływy otoczenia;
b) kontakty z klasą szkolną trwają przeważnie kilkanaście lat;
c) klasa szkolna jest na ogół tą grupą społeczną w życiu jednostki, w której uczestniczy ona niejako pełnią swej osobowości; oznacza to, że nie tylko zdobywa tu wiedzę o otaczającym świecie, ale także zaspokaja takie potrzeby, jak: potrzebę kontaktu z rówieśnikami, potrzebę ich akceptacji, uznania, rozwijania zainteresowań itp.;
d) klasa szkolna, w odróżnieniu od innych grup, jest poddana kontroli dorosłego wychowawcy, który wpływa na życie klasy, kształtuje jej strukturę, koryguje wiele zjawisk i wydarzeń w niej zachodzących, dzięki czemu procesy socjalizacyjne przebiegają w bardziej pożądany sposób z wychowawczego punktu widzenia.

Analizując wyniki eksperymentu przeprowadzonego przez S. E. Ascha i K. W. Backa, Halina Sowińska stwierdza, że każda grupa, w tym także klasa szkolna, najsilniejszy wpływ na swoich członków wywiera w sferze postaw, szczególnie zaś postaw społecznych. W grupie zachodzą bowiem podstawowe zjawiska i procesy społeczne, takie jak: interakcje społeczne, nagradzanie i karanie, współpraca w trakcie wykonywania wspólnych zadań, odgrywanie różnorodnych

---

[182] *Ibidem*.

[183] Zob. B. Misztal, *Grupy...*, *op. cit.*; D. Ekiert-Grabowska, *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1982; A. Janowski, R. Stachyra, *Prestiż ucznia wśród rówieśników*, WSiP, Warszawa 1985.

[184] Z. Skorny, *Proces socjalizacji...*, *op. cit.*, s. 167.

[185] S. Gerstmann, *Kształtowanie uczuć dzieci i młodzieży*, PZWS, Warszawa 1961, s. 115.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

ról, a w związku z tym także działanie kontroli społecznej[186]. Przy czym kontrola społeczna to – zdaniem autorki – reakcje grupy na zachowania jednostki. Reakcje te wyrażają aprobatę lub dezaprobatę grupy dla zachowań jednostki. Dzięki jednak kontroli społecznej – jak stwierdza autorka – człowiek przebywający w grupie nie tylko dowiaduje się, jakich norm należy przestrzegać, ale także uczy się, jak to trzeba czynić. Poza tym w wyniku doświadczeń zdobywanych w trakcie odgrywania ról społecznych w grupie, u jednostki kształtują się: dyspozycje do społecznego zachowania, umiejętności samooceny jako członka grupy i aspiracje w zakresie osiągania sukcesów społecznych. Wiadomo, że im bardziej zintegrowana grupa, tym większy wpływ wywiera na swoich członków. Natomiast siła, z jaką grupa oddziałuje na daną jednostkę, zależy od wielu czynników, wśród których – jak podaje autorka – istotne znaczenie mają:

1) cechy grupy, np. wielkość, spójność, struktura;
2) rodzaj stosunków łączących jednostkę z grupą;
3) stopień atrakcyjności grupy w oczach jednostki[187].

Praca z klasą szkolną polega na takim organizowaniu grupy i toczącego się w niej życia, aby ta organizacja jak najbardziej sprzyjała realizacji zadań wychowawczych, to znaczy rozwijaniu pożądanych cech osobowości uczniów[188]. Dla realizacji tych zadań nie jest obojętne to, z jakiego typu strukturą wychowawca pracuje. Dlatego też dla potrzeb swoich badań Halina Sowińska dokonała typologizacji klas, za jej podstawę przyjmując cele, wokół których skoncentrowane jest życie wewnętrzne klasy. Wyodrębniła trzy typy klas, a mianowicie: klasy zintegrowane, klasy niezintegrowane i klasy zintegrowane destruktywnie. Z przedstawionych przez autorkę charakterystyk wynika, że najbardziej pożądane z wychowawczego punktu widzenia są klasy wychowawczo zintegrowane, ponieważ w tych klasach uczniowie częściej identyfikują się z zadaniami stawianymi przez wychowawcę, co przejawia się między innymi w pozytywnym stosunku do obowiązków szkolnych, w wysokim wartościowaniu zachowań społecznych i osiągnięć w nauce. W takich klasach przeważa ogólne nastawienie na rozwijanie wewnętrznego życia zespołu, przy czym wychowawca jest postrzegany jako osoba oczekiwana, a więc osoba, która uczestniczy w realizacji wspólnych celów. Klasy te są też częściej traktowane przez uczniów jako pozytywne układy odniesienia, co oznacza wysoki stopień identyfikacji jednostek z celami zespołu. Wszystko to ma ogromne znaczenie dla organizacji procesów wychowawczych w tych klasach.

Jak wynika z badań Haliny Sowińskiej, odpowiednio ukształtowana klasa szkolna jest jednym z podstawowych środków w procesie wychowania szkolnego. Natomiast problemy związane z wychowawczym kierowaniem i kształtowaniem klasy sprowadzają się do określenia zasad doboru zabiegów socjotechnicznych do

[186] Zob. H. Sowińska, *Klasa szkolna jako zespół wychowawczy*, WSiP, Warszawa 1974, s. 11.
[187] Zob. *ibidem*, s. 19.
[188] Zob. *ibidem*, s. 83.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

poszczególnych typów klas szkolnych. Zadania wychowawcy w pracy nad rozwijaniem zespołu uczniów – jak zaznacza H. Sowińska – polegają głównie na zintegrowaniu uczniów wokół określonych celów i wartości, doprowadzeniu do zbieżności struktury formalnej i nieformalnej oraz na rozwinięciu demokratycznych stosunków wewnątrzgrupowych[189]. Realizacja wymienionych zadań wymaga od wychowawcy określonych zabiegów, które można pogrupować wedle trzech kryteriów:

– po pierwsze, inspirowanie i organizowanie zajęć zespołu wokół określonych treści;
– po drugie, organizowanie klasy jako grupy społecznej;
– po trzecie, pełnienie funkcji przywódczych w klasie[190].

Sposoby wykonywania wszystkich tych zadań składają się na zespół czynników warunkujących kształtowanie się grupy wychowawczej. Wychowawca powinien być organizatorem i inspiratorem życia klasy, które powinno – zdaniem autorki – uwzględniać autentyczne potrzeby dzieci i młodzieży.

Z badań przeprowadzonych przez H. Sowińską wynika, że jednym z głównych zadań wychowawcy w pracy z klasą jest takie ukształtowanie jej jako grupy, aby stwarzała ona optymalne warunki do realizacji zadań wychowawczych.

Na proces socjalizacji niewątpliwie duży wpływ mają nieformalne grupy rówieśnicze, nie są one jednak przedmiotem mojej analizy.

Rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny jednostek upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim zależy od wielu czynników; jest on również ograniczony ze względu na liczne zaburzenia osobowościowe i intelektualne.

W części teoretycznej analizowałam dwa najważniejsze środowiska wychowawcze dzieci: rodzinę i szkołę, starając się wnikliwie ukazać warunki, które mogą sprzyjać lub zaburzać ich rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny. Obiektem mojego zainteresowania są jednostki upośledzone umysłowo w stopniu lekkim, dlatego przedstawiłam specyfikę ich procesów psychicznych, poznawczych i sferę emocjonalną.

Podstawowym celem empirycznej części niniejszej pracy będzie zbadanie warunków, możliwości i zakłóceń rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalego dziecka w środowisku rodzinnym i szkolnym, w kontekście ich współdziałania ze sobą w tej płaszczyźnie.

[189] Zob. *ibidem*, s. 123.
[190] Zob. *ibidem*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Rozdział IV

Konceptualizacja i realizacja własnych badań empirycznych

Przeprowadzona analiza teoretyczna uprawnia do sformułowania wniosku, że omawiana problematyka nie została dotąd dokładniej zbadana i szerzej opisana. Stąd też uzasadnione wydaje się podjęcie kolejnych badań empirycznych, których celem jest ustalenie możliwości zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim przez współpracę dwóch środowisk wychowawczych – rodziny i szkoły.

1. Przedmiot i metodologiczne założenia badań

Według Marii Grzegorzewskiej,

> nauczyciel dziecka upośledzonego umysłowo powinien nie tylko być związany z jego życiem, ale także powinien być w nurcie tego życia pogrążony[1].

Z tego względu nauczyciel powinien doskonale poznać środowisko rodzinne swoich uczniów, ocenić je, zrozumieć jego wpływ na ich rozwój i na tej podstawie stworzyć program swojej pracy oraz współdziałania z rodziną.

Przedmiotem moich badań była współpraca szkoły i rodziny w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Inspiracją do podjęcia tej problematyki stała się konfrontacja własnych doświadczeń (wynikających z wieloletniej pracy nauczycielskiej) z wizerunkiem naszej rzeczywistości oświatowej, wykreowanym przez potoczne opinie oraz wnioski wypływające z literatury przedmiotu. Celem badań była weryfikacja poznawcza i ocena funkcjonowania środowisk rodzinnego i szkolnego, rozpatrywanych w kontekście potrzeb rozwoju biologicznego, psychospołecznego i kulturalnego dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Rezultatem takiej analizy było określenie możliwości zaspokajania potrzeb rozwoju biologicznego, psychospołecznego i kulturalnego tych dzieci poprzez zmianę warunków tego rozwoju

[1] M. Grzegorzewska, *Wybór pism*, IWZZ, Warszawa 1989, s. 40.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

w rodzinie i w szkole, oraz ukazanie możliwości optymalizacji współdziałania szkoły i rodziny mającej na celu jego wspomaganie.

Zaspokajanie potrzeb rozwojowych dziecka polegało zatem na rozpoznawaniu zarówno najpilniejszych i najważniejszych potrzeb jego rozwoju fizycznego, psychospołecznego i kulturalnego, jak i potrzeb jego środowiska rodzinnego, następnie na podejmowaniu przez szkołę działań mających na celu pomoc rodzinie i dziecku, a także na ocenie skutków takich działań. To zaś powinno doprowadzić do doskonalenia pracy opiekuńczo-wychowawczej i dydaktyczno-rewalidacyjnej szkoły oraz do skoordynowania współpracy szkoły z rodziną, a w rezultacie do optymalizacji współdziałania tych dwóch środowisk wychowawczych w zakresie zaspokajania potrzeb rozwojowych dziecka. Prowadząc badania, zwracałam uwagę również na zależności między warunkami opiekuńczo-wychowawczymi w rodzinie i w szkole a efektywnością pracy tych dwóch środowisk wychowawczych nad zaspokajaniem potrzeb rozwoju fizycznego, psychospołecznego i kulturalnego dzieci.

Analiza warunków rozwoju fizycznego, psychospołecznego i kulturalnego w dwóch objętych badaniem środowiskach wychowawczych: rodzinie i szkole, miała na celu również zaakcentowanie podmiotowości rodziny, tzn. przygotowanie rodziców do samodzielnego dostrzegania potrzeb dzieci i podejmowania działań stymulujących ich rozwój. W tym zakresie szkoła spełniała funkcję doradczą.

Badania poznawczo-empiryczne przeprowadziłam w dwóch konkretnych środowiskach – rodzinie i szkole dla uczniów upośledzonych umysłowo.

Zagadnienie wpływu rodziny na rozwój dziecka było przedmiotem licznych badań socjologicznych, pedagogicznych i psychologicznych. Problematykę współpracy instytucji z domem rodzinnym podejmowali m.in.: Halina Borzyszkowska, Ewa Marynowicz-Hetka, Władysław Dykcik, Zofia Sękowska, Waldemar Segiet, Maria Mendel, Bronisława Dymara, Mieczysław Łobocki[2]. Wpływ ten może być zarówno prawidłowy – wspomagający rozwój dziecka, jak i nieprawidłowy – zakłócający ten rozwój. Zagrożenie biologicznego, psycho-

[2] Zob. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, *Rodzina i instytucje socjalno-wychowawcze*, CPBP, Łódź 1991; I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka (red.), *Instytucjonalna pomoc dziecku i rodzinie. Diagnozy i propozycje*, „Ossolineum", Wrocław 1988; W. Dykcik, *Współpraca szkoły specjalnej ze środowiskiem w zakresie adaptacji społecznej dzieci upośledzonych umysłowo*, UAM, Poznań 1979; H. Borzyszkowska, *Współpraca szkoły specjalnej z domem rodzinnym. Z badań eksperymentalnych szkoły podstawowej specjalnej dla umysłowo upośledzonych*, PZWS, Warszawa 1971; Z. Sękowska, *Postawy wobec osób upośledzonych* [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie. Materiały z sympozjum „Wartość osoby upośledzonej i jej miejsce w społeczeństwie", KUL 18–20 lutego 1985*, RW KUL, Lublin 1988; W. Segiet, *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, „Książka i Wiedza", Poznań 1999; M. Mendel, *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, „Adam Marszałek", Toruń 1998; B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, „Impuls", Kraków 1998; M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1985.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

społecznego i kulturalnego rozwoju dziecka występuje wówczas, gdy rodzina jest niewydolna wychowawczo, tzn. gdy nie realizuje wobec dziecka funkcji opiekuńczych i wychowawczych lub gdy realizuje je w sposób nieprawidłowy. Co więcej – zdaniem wielu badaczy[3] – właśnie brak właściwej opieki rodziców, rozumianej jako stwarzanie okoliczności sprzyjających zaspokajaniu potrzeb rozwojowych, może być przyczyną zahamowania jego rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego. Wielu badaczy amerykańskich twierdzi, że upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim jest w istocie upośledzeniem o charakterze kulturowym, powstałym w następstwie niezaspokojonych potrzeb rozwojowych dziecka. Bywa również tak, że zahamowanie rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego następuje wówczas, gdy niewydolna wychowawczo rodzina nie potrafi zapewnić właściwej opieki dziecku, u którego występują tzw. parcjalne deficyty rozwoju, możliwe do skorygowania poprzez odpowiednie oddziaływania wspomagające ogólny rozwój psychofizyczny dziecka oraz ćwiczenia korygujące i kompensujące zaburzone funkcje.

Rodzina wychowująca dziecko upośledzone umysłowo w stopniu lekkim znajduje się w szczególnie trudnej sytuacji psychologicznej i społecznej. Posiadanie niepełnosprawnego dziecka przysparza rodzinie mnóstwa problemów natury materialnej, emocjonalnej, wychowawczej i społecznej. Wielu z nich rodzina nie może rozwiązać sama i potrzebuje fachowej pomocy z zewnątrz. Jedną z najważniejszych instytucji powołanych do takiej pomocy jest szkoła specjalna. Tymczasem pogłębiona analiza obecnej współpracy szkoły specjalnej i rodziny wskazuje na duże zaniedbania dotyczące odpowiedzialności obu stron za sferę zaspokajania potrzeb rozwojowych dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim. Można nawet zauważyć lekceważenie partnerstwa w zakresie podziału i realizacji zadań na tym polu, jak również pojawianie się różnych przeszkód we współpracy. Niektóre z nich tkwią w samej rodzinie. Wiele rodzin, szczególnie niewydolnych wychowawczo i patologicznych, nie widzi bowiem potrzeby współpracy ze szkołą specjalną, a ich stosunek do tej instytucji jest bierny, roszczeniowy, a niekiedy wręcz wrogi. Można też powiedzieć, że rodziny te nie są nastawione na odbiór wpływów ze strony szkoły. Z tego powodu wiele wysiłków dydaktyczno-wychowawczych i rewalidacyjnych szkoły jest zaprzepaszczanych, ponieważ nie znajdują kontynuacji w rodzinie.

---

[3] Zob. E. Jackowska, *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, WSiP, Warszawa 1980; J. Rembowski, *Więzi...*, *op. cit.*; J. Rembowski, *Rodzina w świetle psychologii*, WSiP, Warszawa 1977; H. Smarzyński, *Rodzina współczesna jako środowisko wychowawcze*, „Ossolineum", Wrocław 1978; Z. Zaborowski, *O rodzinie. Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1969; T. Gordon, *Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*, tłum. A. Makowska, E. Sujak, „Pax", Warszawa 1993; C. Kosakowski, *Społeczne przystosowanie dziecka lekko upośledzonego umysłowo. Wybrane zagadnienia*, UMK, Toruń 1980; M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa 1986.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Krótko mówiąc – rodziny mające dzieci upośledzone umysłowo to często rodziny niewydolne wychowawczo, o wielu nieprawidłowych cechach, niepotrafiące w pełni zaspokajać potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego tych dzieci.

Przeszkody we współpracy między szkołą specjalną a rodziną wychowującą dziecko upośledzone umysłowo dają się zauważyć również w samej szkole. Liczne działania na rzecz rodziny, jakie podejmują wychowawcy, nauczyciele i inni pracownicy szkoły, mają charakter dorywczy, doraźny, nie są zatem systematyczne i planowo zorganizowane. Ponadto nauczyciele i wychowawcy często nie mają wystarczającego przygotowania do realizacji zadań wychowawczych i społecznych wobec dziecka i jego rodziny. Również organizacja pracy szkoły nie sprzyja przenoszeniu działań wychowawczych i uspołeczniających poza jej teren.

W związku z tym szkoła i rodzina mają wobec siebie sporo zarzutów, żalów i pretensji, które wcale nie ułatwiają tak przecież potrzebnego porozumienia. Naprawdę nie sposób oczekiwać, by nawet najbardziej przemyślane i prawidłowe działania wspomagające rozwój dziecka, podejmowane w szkole, przyniosły zamierzone skutki, jeżeli nie są wzmacnianie odpowiednimi oddziaływaniami domu rodzinnego.

Analizując obecnie te dwa środowiska wychowawcze: rodzinę i szkołę, często dostrzega się problem zaspokajania potrzeb rozwojowych dzieci na dwóch różnych płaszczyznach, a mianowicie: osobno w domu rodzinnym i osobno w szkole. Nauczyciele i rodzice tworzą bowiem dwa odrębne środowiska i przyjmują odmienne postawy. Tymczasem Janina Maciaszkowa twierdzi, że:

> nauczyciel staje się najlepszym rzecznikiem szkoły wobec rodziców wówczas, gdy sam jest dobrym słuchaczem i gdy wstrzymuje się od wydawania apodyktycznych sądów zarówno na temat dzieci, jak i rodziców[4].

Wyrażając taki pogląd, autorka ta wyjaśnia, że nauczyciel w kontakcie z rodzicami powinien unikać ograniczania się wyłącznie do udzielania rad i wskazówek. Tymczasem, niestety, bywa tak, że niektórzy nauczyciele atakują rodziców, rodzice zaś bronią własnego dziecka. Występują wówczas w roli strony, a nie partnera współodpowiedzialnego za dziecko. Dotyczy to głównie tych rodziców, których dzieci przysparzają szkole kłopotów. Wtedy to nauczyciele ograniczają się przeważnie do formułowania dla nich zaleceń służących eliminowaniu określonych kłopotów, zamiast podać im w miarę szczegółowe formy ich eliminacji, czy też dociec przyczyn niepokojącego stanu rzeczy. Poza tym traktowanie rodziców przez nauczycieli głównie przez pryzmat trudności, jakie sprawiają szkole ich dzieci, ton wyższości, niechęć do dyskusji, niewątpliwie utrudniają wzajemną współpracę.

Uważam, że współpraca szkoły z rodziną dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim jest nadal niezadowalająca i istnieje pilna potrzeba jej dosko-

[4] J. Maciaszkowa, *Rola szkoły w przygotowaniu młodzieży do życia w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1977, s. 82–84.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

nalenia. Ustalenie linii współpracy szkoły z domem, stawianie dziecku identycznych wymagań, wspólna troska o nie jest zasadniczym warunkiem skuteczności zaspokajania potrzeb rozwojowych każdego dziecka, a tym bardziej upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim. Dlatego też zarówno pomoc rodziców dla szkoły, jak i szkoły dla rodziców jest nieodzowna; tylko bowiem współdziałanie tych dwóch środowisk może przynieść korzystny efekt, a mianowicie powodzenie we wspomaganiu rozwoju biologicznego, psychospołecznego i kulturalnego dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim.

Nauczyciel szkoły specjalnej, chcąc w pełni realizować zadania dydaktyczne, wychowawczo-społeczne i kulturalne wobec uczniów upośledzonych umysłowo, musi pracować nie tylko z nimi, ale także z ich rodzinami w znacznie szerszym zakresie, niż to czynią nauczyciele szkół masowych. Jest to konieczne, ponieważ – jak już wcześniej wspomniano – błędy pedagogiczne rodziców popełniane w stosunku do dziecka upośledzonego umysłowo i ich zaniedbania w wypełnianiu rodzicielskich obowiązków są częstsze i o wiele groźniejsze w skutkach niż w przypadku dziecka w normie intelektualnej. Należy dodać, że rodzice mający dziecko upośledzone umysłowo często mieszkają w dzielnicach miasta zagrożonych patologią społeczną, szczególnie alkoholizmem i przestępczością. Niejednokrotnie są to swoiste enklawy zamieszkiwane przez wiele rodzin niewydolnych wychowawczo, dotkniętych bezrobociem i różnymi patologiami. W związku z tym rodziny te negatywnie oddziałują na siebie nawzajem, potęgując swą dysfunkcjonalność wychowawczą. W rezultacie rodzina wychowująca dziecko upośledzone umysłowo nie jest wspomagana przez środowisko sąsiedzkie w pełnieniu swojej funkcji w stosunku do dziecka niepełnosprawnego. Zatem projektowanie form współdziałania szkoły z rodziną wymaga uwzględnienia także kwestii aktywizowania okołorodzinnego[5].

Zbadanie i ukazanie tego problemu w kontekście współczesnych warunków życia dzieci upośledzonych umysłowo i ich rodzin wydaje się zasadne poznawczo i wskazane z terapeutycznego punktu widzenia.

2. Problematyka badań

Podejmując badania, zamierzałam poznać i ocenić współpracę szkoły specjalnej z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim, a także ukazać możliwości optymalizacji tej współpracy przez zmianę organizacji pracy szkoły oraz zmiany warunków rozwoju dziecka w rodzinie i w szkole. Celem moich badań było także dokładniejsze rozpoznanie różnych braków powodujących niewydolność wychowawczą rodziny, a następ-

[5] Zob. R. Maxwell, *Dzieci, alkohol, narkotyki. Przewodnik dla rodziców*, tłum. J. Węgrodzka, GWP, Gdańsk 2000.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

nie – ze względu na różnorodne potrzeby tych rodzin – określenie możliwości eliminowania tych braków przez szkołę, a tym samym szans poprawy warunków rozwoju dziecka.

Za podstawę swoich badań przyjęłam następujące założenia:

U dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim można istotnie skorygować deficyty rozwoju fizycznego, osiągnąć lepsze przystosowanie społeczne, pełniejszy rozwój psychiczny i kulturalny, jeżeli szkoła:

- stworzy korzystne warunki dla zaspokojenia potrzeb jego rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego, czyli ukierunkuje swoje działania na wspomaganie dziecka w tym rozwoju i korygowanie deficytów;
- umiejętnie nawiąże kontakt z jego rodziną, poprowadzi planową i systematyczną współpracę z nią, wpływając w ten sposób na poprawę warunków zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego swych uczniów w środowisku rodzinnym;
- zmodyfikuje swoje działania dydaktyczno-wychowawcze, opiekuńcze i rewalidacyjno-terapeutyczne pod wpływem rozwiniętej współpracy ze zaktywizowaną rodziną;
- poszerzy współpracę z lokalnymi instytucjami, które zajmują się pomocą w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka;

a także jeśli rodzice w następstwie tych oddziaływań:

- poznają możliwości, potrzeby i ograniczenia rozwojowe swojego dziecka;
- stworzą dziecku w środowisku domowym możliwie najlepsze warunki do zaspokajania jego potrzeb rozwojowych;
- będą często i szczerze omawiać z nauczycielem problemy zarówno swojego dziecka, jak i związane z zaspokajaniem potrzeb jego rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego;
- będą w swoim postępowaniu uwzględniać ustalone razem z nauczycielem sposoby zaspokajania potrzeb rozwojowych swego dziecka.

Opierając się na tych założeniach, podjęłam próbę odpowiedzi na następujące pytanie:

Jakie są realne możliwości zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim w obecnych warunkach społecznych i oświatowych przez optymalizację współdziałania szkoły specjalnej i rodziny?

Ponadto interesowało mnie:

1. Jakie są warunki i możliwości zaspokajania potrzeb rozwoju biologicznego, psychospołecznego i kulturalnego dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym w jego środowisku rodzinnym i szkolnym?
2. Jakie – rozpoznawalne empirycznie – przyczyny i objawy zaburzeń tkwiących w dziecku i jego rodzinie określają rodzaje potrzeb opiekuńczo-wy-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

chowawczych i rewalidacyjno-terapeutycznych, a tym samym wymagają podejmowania działań przez szkołę specjalną, jako środowisko wspomagające bio-psycho-socjo-kulturalny rozwój dziecka?

3. Jakie formy kontaktów z rodziną stosuje szkoła specjalna w zakresie zaspokajania potrzeb rozwoju biologicznego, psychospołecznego i kulturalnego swoich uczniów?
4. Czy (a jeżeli tak, to w jakim zakresie) pod wpływem współdziałania szkoły z rodziną możliwa jest zmiana warunków zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dzieci w rodzinach objętych badaniem i w środowisku szkolnym?
5. Jakie są możliwości modyfikowania i optymalizacji współdziałania szkoły specjalnej z rodziną w zakresie zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim?

Odpowiedź na pytanie główne i na pytania szczegółowe była możliwa dzięki wynikom badań empirycznych, które przeprowadziłam w środowisku dzieci, ich rodzin i szkoły, w której się uczą.

3. Metoda i techniki badawcze

Typ zastosowanego podejścia badawczego można określić jako monografię pedagogiczną. Metodą dopełniającą monografię była metoda indywidualnego przypadku. Takie podejście jest uzasadnione podjęciem próby gruntownego rozpoznania dwóch środowisk wychowawczych – rodziny i szkoły – pod kątem zaspokajania potrzeb rozwojowych dziecka. Przeprowadzone badania nawiązują również do idei „badania w działaniu", czyli wykorzystują rezultaty studiów naukowych w celu optymalizacji współpracy szkoły z rodziną dla poprawy warunków zaspokajania potrzeb rozwojowych dziecka. Wynika z tego możliwość spojrzenia na współpracę szkoły z rodziną w kategoriach działań innowacyjnych oraz nowatorstwa pedagogicznego.

Do zgromadzenia odpowiedniego materiału badawczego posłużyły następujące techniki:

– wywiad środowiskowy, połączony z obserwacją, którego celem było zebranie wiadomości o warunkach rozwoju biologicznego, psychospołecznego i kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim w środowisku rodzinnym oraz uzyskanie informacji o formach i metodach współpracy rodziny ze szkołą, a także o oczekiwaniach rodziców wobec szkoły i nauczycieli;
– wywiad z dyrektorem szkoły, który pozwolił na zgromadzenie danych o formach i metodach pracy szkoły w zakresie zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim, a także na poznanie organizacji współdziałania szkoły z rodziną;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

– test oceny poziomu zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim w rodzinie (narzędzie diagnostyczne opracowane na podstawie propozycji E. Marynowicz-Hetki), umożliwiający ocenę stopnia zagrożenia tego rozwoju i dokonanie typologii rodzin z punktu widzenia zagrożenia ich wydolności wychowawczej oraz określenie stosunku rodziców do szkoły specjalnej;
– analiza dokumentów (kart indywidualnych uczniów), która pozwoliła na zgromadzenie wyników badań psychologicznych i pedagogicznych uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, a także informacji o ich pracy szkolnej i o rozwoju sprawności fizyczno-zdrowotnych;
– wzorzec działalności szkoły specjalnej, który pozwolił na określenie i ocenienie głównych kierunków pracy szkoły w zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim.

4. Teren badań i grupa respondentów

Terenem moich badań był Zespół Szkół nr 11 w Kaliszu (obejmujący Szkołę Podstawową i Gimnazjum) oraz środowisko rodzinne uczniów tej szkoły. Zespół Szkół nr 11 w Kaliszu jest szkołą koedukacyjną. W roku szkolnym 2001/2002 uczęszczało do niego 254 uczniów (104 chłopców i 150 dziewcząt, w tym 177 uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym).

W szkole było zatrudnionych 43 nauczycieli (37 z wykształceniem wyższym magisterskim, w tym 15 magistrów pedagogiki specjalnej).

Przedmiotem moich zainteresowań badawczych byli uczniowie podstawowej szkoły specjalnej i gimnazjum upośledzeni umysłowo w stopniu lekkim i ich środowisko rodzinne. Dobór uczniów do badań był celowy[6].

Szkołę tworzą 23 oddziały, w tym 14 oddziałów dla uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym i 9 zespołów edukacyjno-terapeutycznych. Liczebność uczniów w klasach jest zróżnicowana. Podział uczniów ze względu na płeć w poszczególnych klasach przedstawiają tabele 1 i 2.

Analiza danych zawartych w tabeli 1 pozwala na stwierdzenie, że do podstawowej szkoły specjalnej uczęszcza więcej chłopców (74,7%) niż dziewczynek (25,3%). W roku szkolnym 2001/2002 najliczniejsza była klasa V, która składała się z 17 uczniów (21,7%), w tym z 12 chłopców i 5 dziewczynek. Najmniej liczna była natomiast klasa I, w której było tylko 4 uczniów, a więc 5,1% wszystkich objętych badaniem. Jest to zespół łączony z klasą II, to znaczy nauczyciel jednocześnie realizuje program nauczania przeznaczony dla I i II klasy.

[6] Zob. J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1984, s. 135.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Łącznie do podstawowej szkoły specjalnej w tym roku szkolnym uczęszczało 79 uczniów, co stanowi 44,6% wszystkich objętych badaniem uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim uczęszczających do tego zespołu szkół specjalnych.

Tabela 1. Podział uczniów szkoły podstawowej specjalnej ze względu na płeć w poszczególnych klasach

Klasa	Respondenci		Razem	
	Dziewczynki	Chłopcy	Liczba	%
I	1	3	4	5,1
II	1	8	9	11,4
III	3	9	12	15,2
IV	5	7	12	15,2
Va	5	12	17	21,5
VIa	3	10	13	16,4
VIb	2	10	12	15,2
Ogółem	**20**	**59**	**79**	**100,0**

Źródło: wszystkie tabele i diagramy oraz schemat w opracowaniu własnym.

Tabela 2. Podział uczniów gimnazjum specjalnego ze względu na płeć w poszczególnych klasach

Klasa	Respondenci		Razem	
	Dziewczynki	Chłopcy	Liczba	%
Ia	11	6	17	17,3
Ib	4	13	17	17,3
IIa	6	9	15	15,4
IIb	6	7	13	13,4
IIIa	7	5	12	12,2
IIIb	9	3	12	12,2
IIIc	7	5	12	12,2
Ogółem	**50**	**48**	**98**	**100,0**

W roku szkolnym 2001/2002 gimnazjum specjalne dla uczniów lekko upośledzonych umysłowo miało 7 oddziałów i kształciło 98 uczniów, co stanowi 55,4% wszystkich objętych badaniem uczących się w zespole szkół specjalnych.

Jak wynika z tabeli 2, liczba dziewczynek i chłopców uczęszczających do gimnazjum była prawie taka sama (50 i 48). Najliczniejszymi klasami były klasy pierwsze, w których uczyło się po 17 uczniów (17,3%).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Dla dzieci niezdolnych do nauki w szkole (dzieci z ograniczonymi możliwościami poruszania się, na wózkach inwalidzkich, z łamliwością kości, z wodogłowiem czy z epilepsją – w sumie 16 dzieci) jest organizowane nauczanie indywidualne w domach.

Zespół Szkół nr 11 skupia uczniów z terenu miasta i z miejscowości położonych w promieniu 10 km od Kalisza. Tabele 3 i 4 przedstawiają liczbę uczniów mieszkających na terenie miasta i poza jego obszarem.

Tabela 3. Podział uczniów szkoły podstawowej specjalnej ze względu na miejsce zamieszkania w poszczególnych klasach

Klasa	Respondenci		Razem	
	Uczniowie miejscowi	Uczniowie zamiejscowi	Liczba	%
I	1	3	4	5,1
II	8	1	9	11,4
III	10	2	12	15,1
IV	10	2	12	15,1
Va	10	7	17	21,8
Vb	9	4	13	16,4
VIa	3	9	12	15,1
Ogółem	**51**	**28**	**79**	**100,0**

Na 79 uczniów podstawowej szkoły specjalnej 51 (64,5%) uczniów mieszka na terenie miasta, natomiast 28 (35,5%) – poza jego terenem. Dla uczniów zamiejscowych zorganizowane są dwa (dla dziewcząt i chłopców osobno) internaty „Caritas". Wszyscy uczniowie z klas młodszych mieszkający poza miastem w ciągu tygodnia przebywają w internacie. Liczba dzieci przebywających w internacie jest różna w poszczególnych klasach, choć dominują dzieci ze starszych klas. Wszyscy uczniowie przebywający w internacie mają zapewnioną opiekę wychowawcy, miejsce do spania i pełne wyżywienie. Często powodem przebywania w internacie jest nie tylko odległość miejsca zamieszkania, ale także niewydolność wychowawcza, alkoholizm rodziców, bardzo trudna sytuacja materialna rodziny lub skrajna patologia życia rodzinnego.

Spośród 98 uczniów uczęszczających do gimnazjum dla lekko upośledzonych umysłowo (tabela 4) 59 (57%) mieszka na terenie miasta, natomiast 39 (43%) – poza jego obszarem. Podobnie jak dzieci ze szkoły podstawowej, uczniowie gimnazjum w ciągu tygodnia przebywają w internacie, a ich liczba jest różna w poszczególnych klasach. Pozostali uczniowie mieszkający poza terenem miasta dojeżdżają do szkoły z domu rodzinnego.

Zajęcia lekcyjne w szkole trwają od godziny 8.00 do 14.05, natomiast świetlica jest czynna od godziny 7.00 do 8.00 i od 11.00 do 15.00.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Dla uczniów mających trudności w nauce zorganizowane są w szkole zajęcia rewalidacji indywidualnej i korekcyjno-wyrównawcze. Szkoła zapewnia opiekę pielęgniarki szkolnej.

Tabela 4. Podział uczniów gimnazjum specjalnego ze względu na miejsce zamieszkania w poszczególnych klasach

Klasa	Respondenci		Razem	
	Uczniowie miejscowi	Uczniowie zamiejscowi	Liczba	%
Ia	12	5	17	17,3
Ib	11	6	17	17,3
IIa	12	3	15	15,4
IIb	10	3	13	13,4
IIIa	5	7	12	12,2
IIIb	7	5	12	12,2
IIIc	2	10	12	12,2
Ogółem	**59**	**39**	**98**	**100,0**

U uczniów objętych badaniem, oprócz upośledzenia umysłowego, często występują dodatkowe deficyty rozwojowe. Najczęściej spotykanymi deficytami w rozwoju psycho-intelektualnym są:

– zaburzenia koncentracji uwagi;
– zaburzona sprawność manualna;
– nieukształtowany lub zaburzony słuch fonematyczny;
– zaburzenia rozwoju mowy (jąkanie, seplenienie);
– dysleksja;
– opóźnienie lub niedorozwój percepcji wzrokowej i słuchowej;
– zaburzone myślenie słowno-pojęciowe;
– słaby rozwój procesów poznawczych;
– ubogie słownictwo;
– niedojrzałość emocjonalna, nadpobudliwość lub zahamowania;
– zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej;
– słaba motywacja do podejmowania wysiłku, męczliwość.

Wyżej wymienione deficyty odnotowałam u wszystkich uczniów objętych badaniami. Ponadto u 6 uczniów zdiagnozowano mózgowe porażenie dziecięce, u trzech – wrodzoną łamliwość kości, 17 dzieci jest leworęcznych, a 25 ma lateralizację skrzyżowaną. Ze względu na zaburzenia psychiki 17 dzieci jest pod opieką poradni zdrowia psychicznego. Jedno dziecko pozostaje pod opieką poradni gastrologicznej, dwoje – poradni astmologicznej, natomiast czworo – poradni neurologicznej. Jedno dziecko jest po operacji oczu, jedno – po operacji

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

ucha, jedno – po poważnej operacji serca, jedno – po operacji przegrody nosowej, dwoje – po operacji kości udowej. Jedna dziewczynka urodziła się ze zrośniętymi palcami rąk i nóg, obecnie jest po operacji. Jedna dziewczynka nie ma prawego przedramienia.

Ze względu na lekceważący stosunek do obowiązków szkolnych i częste wagary 15 uczniów pozostaje pod opieką kuratora i Policyjnej Izby Dziecka. Natomiast rodzicom 9 dzieci ograniczono władzę rodzicielską. Dzieci te pozostają głównie pod opieką krewnych, czterech chłopców jest w internacie u księży, jedna dziewczynka przebywa w internacie u sióstr zakonnych.

Drugim terenem moich badań było środowisko rodzinne uczniów szkoły specjalnej. Przeprowadzone badania pozwoliły na gruntowne poznanie warunków zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dzieci w środowisku rodzinnym.

Na podstawie analizy dokumentów oraz obserwacji i wywiadu środowiskowego wyróżniłam następujące typy rodzin:

– rodzinę pełną, czyli taką, w której rodzice pozostają w związku małżeńskim od chwili jego zawarcia do chwili obecnej;
– rodzinę niepełną, w której opiekę nad dzieckiem sprawuje jedna osoba; uwzględniono brak ojca lub brak matki z powodu śmierci, rozwodu lub separacji; do tego typu zaliczają się również rodziny niepełne biologicznie (dziecko pozamałżeńskie) i rodziny niepełne czasowo (pobyt ojca w zakładzie karnym);
– rodzinę zrekonstruowaną (ojciec – macocha; ojczym – matka); do tego typu zaliczają się także konkubinaty;
– rodzinę zastępczą, w której opiekę nad dzieckiem sprawują dziadkowie lub inne osoby.

Ustalenie typu każdej rodziny sprawiło mi pewne trudności, ponieważ respondenci niechętnie odpowiadali na pytania dotyczące jej struktury. Rozejście się rodziców, wspólne mieszkanie jednego z nich z konkubentem lub konkubiną budził bowiem często ich zażenowanie, a nawet wstyd.

Tabela 5 przedstawia strukturę rodzin uczniów szkoły podstawowej w poszczególnych klasach.

Zakwalifikowanie dziecka do jednego z przyjętych tu typów rodziny pozwoliło mi na zorientowanie się w jego sytuacji rodzinnej. Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 5, zdecydowana większość uczniów podstawowej szkoły specjalnej wychowuje się w rodzinach pełnych (59,6%). Sytuacja ta jest niemal komfortowa, ponieważ dziecko posiadające obu rodziców ma optymalne warunki do pełnego zaspokajania swoich najważniejszych potrzeb. Nie jest to jednak czynnik miarodajny dla diagnozy. Każdy z wymienionych układów może mieć bowiem po kilka wariantów, zależnie od tego, co sobą reprezentują osoby tworzące grupę rodzinną. Nie ulega wątpliwości, że najbardziej skomplikowana jest sytuacja dziecka w rodzinach niepełnych, z powodu czy to rozwodu, czy też

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

śmierci jednego z rodziców. Łącznie takich rodzin [brak ojca (13 = 16,4%) lub brak matki (4 = 5,1%)] odnotowano 17, co stanowi 21,5% wszystkich objętych badaniem. Rodziny zrekonstruowane stanowią 16,4% ogółu rodzin badanych, natomiast rodziny zastępcze – 2,5%.

Tabela 5. Struktura rodziny uczniów szkoły podstawowej specjalnej w poszczególnych klasach

Klasa	Struktura rodziny					Razem	
	Pełna	Niepełna		Zrekonstruowana	Zastępcza	Liczba	%
		Brak ojca	Brak matki				
I	3	1	–	–	–	4	5,1
II	8	–	–	–	1	9	11,4
III	6	2	1	3	–	12	15,1
IV	8	1	1	1	1	12	15,1
Va	8	4	–	5	–	17	21,8
VIa	8	2	1	2	–	13	16,4
VIb	6	3	1	2	–	12	15,1
Ogółem	**47**	**13**	**4**	**13**	**2**	**79**	**100,0**

Warto się również przyjrzeć bliżej rodzinom badanych dzieci pod kątem stwarzania dziecku warunków do zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego. W 7 rodzinach uczniów klas I–II (13 uczniów) występuje alkoholizm, w jednej rodzinie – przestępczość i narkomania (ojciec i brat ucznia są w zakładzie karnym), zanotowano także dwa konkubinaty. Matka jednego z uczniów jest prostytutką. Wśród rodziców uczniów klasy III (12 uczniów) zanotowano dwa konkubinaty, dwa rozwody, jedną rodzinę zrekonstruowaną i jedną zastępczą. W dwóch rodzinach uczniów tej klasy występuje alkoholizm, a 8 jest niewydolnych wychowawczo. Wśród rodziców uczniów klasy IV (12 uczniów) odnotowano dwa konkubinaty, w tym jeden przypadek, że matka mieszka z bratem męża, a rodzina ta składa się z 9 dzieci i każde ma innego ojca, jedna matka jest wdową i samotnie wychowuje dziecko. Jedna rodzina jest zastępcza – 80-letni dziadek adoptował wnuczkę, gdyż rodzice dziewczynki są alkoholikami i przebywają na leczeniu odwykowym w Sokołówce. Jedna z rodzin jest skrajnie niewydolna wychowawczo i ma bardzo trudną sytuację materialną. W 8 rodzinach uczniów klasy V (17 uczniów) występuje alkoholizm, a w 4 – przestępstwa (ojciec i rodzeństwo przebywają w zakładzie karnym). Zanotowano też jeden rozwód, jedną rodzinę zrekonstruowaną i 4 konkubinaty. Wśród rodziców uczniów klasy VIa (13 uczniów) odnotowano trzy rodziny patologiczne, trzy niepełne i jeden konkubinat. Natomiast wśród rodziców uczniów klasy VIb (12 ucz-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

niów) znajdują się trzy rodziny z problemem alkoholowym, jedna rozwiedziona i dwa konkubinaty.

Reasumując, można stwierdzić, że warunki zaspokajania potrzeb rozwoju bio--psycho-socjo-kulturalnego dzieci w wielu rodzinach są bardzo trudne, a rodzice są często absolutnie nieodpowiedzialni.

Tabela 6 przedstawia strukturę rodzin uczniów gimnazjum specjalnego.

Tabela 6. Struktura rodziny uczniów gimnazjum specjalnego w poszczególnych klasach

Klasa	Struktura rodziny					Razem	
	Pełna	Niepełna		Zrekonstruowana	Zastępcza	Liczba	%
		Brak ojca	Brak matki				
Ia	14	2	–	–	1	17	17,3
Ib	12	5	–	–	–	17	17,3
IIa	11	1	1	1	1	15	15,4
IIb	9	3	–	1	–	13	13,4
IIIa	11	1	–	–	–	12	12,2
IIIb	7	5	–	–	–	12	12,2
IIIc	10	2	–	–	–	12	12,2
Ogółem	**74**	**19**	**1**	**2**	**2**	**98**	**100,0**

Z tabeli 6 wynika, że największy odsetek uczniów gimnazjum specjalnego wychowuje się w rodzinach pełnych (75,5%). W analizowanych rodzinach odnotowano jednak także wysoki procent rodzin niepełnych, w których brakuje jednego z rodziców. Przyczynami powstawania rodziny niepełnej są urodzenie dziecka przez kobietę niezamężną, rozpad małżeństwa oraz śmierć współmałżonka. W większości badanych rodzin niepełnych brakuje ojca (19 takich przypadków), natomiast brak matki zanotowano tylko w jednym przypadku. Dwóch uczniów przebywa pod opieką matki i ojczyma. Badania ujawniły dwa przypadki rodzin zastępczych i dwa – zrekonstruowanych.

Podobnie jak w przypadku uczniów podstawowej szkoły specjalnej, również w rodzinach uczniów gimnazjum specjalnego przyjrzano się bliżej warunkom zaspokajania potrzeb ich rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego. Sytuacja ta wygląda następująco: w rodzinach uczniów klasy Ia (17 uczniów) zanotowano dwa przypadki alkoholizmu i dwa przypadki niewydolności wychowawczej. W jednej z tych rodzin ojciec jest chory psychicznie i tyranizuje całą rodzinę. W klasie Ib (17 uczniów) alkoholizm występuje w jednej rodzinie, niezaradność i niewydolność wychowawcza – w 15 rodzinach. Zanotowano też dwa rozwody oraz jeden przypadek przestępczości (ojciec przebywa w zakładzie karnym). W klasie IIa (15 uczniów) niezaradność życiowa występuje w dwóch rodzinach, jedna

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

rodzina jest zastępcza, jedna zrekonstruowana, zanotowano też jeden rozwód. W klasie IIb (13 uczniów) są trzy rodziny alkoholiczne i 11 rodzin niewydolnych wychowawczo. Poza tym zanotowano jedną rodzinę zrekonstruowaną (matka wyjechała i nie utrzymuje kontaktu z rodziną, natomiast ojciec żyje z inną kobietą w konkubinacie), a także dwie rodziny rozwiedzione. W klasie IIIa (12 uczniów) trzy rodziny uznano za patologiczne, odnotowano też jedną rodzinę alkoholiczną, gdzie ojciec pod wpływem alkoholu maltretuje upośledzoną umysłowo córkę, a nawet dopuścił się na niej gwałtu. W klasie IIIb są trzy konkubinaty i trzy rodziny alkoholiczne.

Oczywiste jest, że w celu prawidłowej opieki nad dzieckiem konieczne jest zarówno współdziałanie obojga rodziców, jak i odpowiednia atmosfera domu rodzinnego.

W przypadku dzieci upośledzonych umysłowo wychowywanie tylko przez jednego z rodziców niekorzystnie wpływa na zaspokajanie potrzeb ich rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego. Dezorganizacja życia rodzinnego jest bowiem często u tych dzieci czynnikiem nerwicogennym. Stwierdzenie to można uzasadnić tym, że w przypadku tych dzieci kontakt uczuciowy z matką i ojcem, a więc zaspokojenie potrzeby pewności i poczucia bezpieczeństwa, oraz łączność z bliskimi osobami ma duże znaczenie, ponieważ proces ich rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego przebiega znacznie wolniej niż u dzieci na normalnym poziomie rozwoju intelektualnego. Dzieci upośledzone umysłowo są bardziej bezradne i zdane, szczególnie w najmłodszych latach, na opiekę otoczenia. Stąd też zauważa się u nich większą potrzebę poczucia bezpieczeństwa, zwłaszcza uczuciowego. Poza tym specyfika rodziny niepełnej polega na wytworzeniu, najczęściej już od chwili narodzin dziecka, takiego schematu życia, w którym nie ma miejsca dla drugiego rodzica, najczęściej ojca. Wydaje się, że jest to czynnik negatywnie wpływający na rozwój dziecka, również upośledzonego umysłowo. Dziecko w sposób bezpośredni jest bowiem pozbawione ojca, a w sposób pośredni – matka, mając negatywny obraz mężczyzny, właśnie taki jego model przekazuje swojemu dziecku. W efekcie jego rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny może być zaburzony i utrudniony.

Pewną rekompensatą za brak jednego z rodziców mogą być dla dziecka dziadkowie. Z rozmowy z uczniami wynika, że 49 (31%) z nich wychowuje się w rodzinach trzypokoleniowych. Natomiast czworo dzieci jest wychowywanych tylko przez dziadków. Jeżeli dziadkowie zupełnie zastępują rodziców i nadgorliwie wypełniają na co dzień czynności opiekuńcze, stwarzają dzieciom niekorzystne warunki do zaspokajania potrzeb ich rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego.

W 17 przypadkach (11%) zanotowano powiększenie rodziny o osoby spokrewnione, wspólnie z nią zamieszkujące. Taka sytuacja w rodzinach uczniów objętych badaniem jest częstą przyczyną rodzinnych konfliktów.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Analizując środowiskowe uwarunkowania zaspokajania potrzeb rozwoju bio--psycho-socjo-kulturalnego dzieci, nie można pominąć warunków materialnych ich rodzin, które niewątpliwie mają duże znaczenie dla tego rozwoju.

Sytuację materialną badanych rodzin sklasyfikowano według następujących kategorii:

– dobra,
– zadowalająca,
– niewystarczająca,
– zła.

Uzyskane w badaniach dane przedstawiają tabele 7 i 8.

Spośród badanych uczniów specjalnej szkoły podstawowej tylko troje (3,8%) oceniło sytuację materialną swojej rodziny jako dobrą. Najwięcej, bo aż 54,5% objętych badaniem stwierdziło, że sytuacja materialna ich rodziny jest zła. Z kolei 18,9% badanych oceniło ją jako zadowalającą, a 22,8% – jako niewystarczającą.

Spośród badanych uczniów gimnazjum specjalnego tylko jeden uczeń ocenił sytuację materialną swojej rodziny jako dobrą, 18,3% respondentów oceniło ją jako zadowalającą, 55,1% – jako niewystarczającą, a 25,6% – jako złą, czyli zdecydowanie niekorzystną dla swojego rozwoju i normalnego funkcjonowania. To zestawienie zmusza do zastanowienia się nad warunkami materialnymi rodzin badanych uczniów, które nie mogą nie wywierać wpływu na spoistość rodziny, panującą w niej atmosferę, tak istotną dla prawidłowego zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo. Porównując warunki materialne uczniów obu szkół, można stwierdzić, że pod tym względem trudniejsza jest sytuacja w rodzinach uczniów szkoły podstawowej, gdyż zanotowano tam aż 43 rodziny (24,3%) żyjące w nędzy.

Tabela 7. Sytuacja materialna rodzin uczniów szkoły podstawowej specjalnej w poszczególnych klasach

Klasa	Sytuacja materialna				Razem	
	Dobra	Zadowalająca	Niewystarczająca	Zła	Liczba	%
I	–	–	1	3	4	5,1
II	–	–	7	2	9	11,4
III	–	1	1	10	12	15,1
IV	–	7	1	4	12	15,1
Va	1	2	3	11	17	21,8
VIa	2	1	4	6	13	16,4
VIb	–	4	1	7	12	15,1
Ogółem	**3**	**15**	**18**	**43**	**79**	**100,0**

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Tabela 8. Sytuacja materialna rodzin uczniów gimnazjum specjalnego w poszczególnych klasach

Klasa	Sytuacja materialna				Razem	
	Dobra	Zadowalająca	Niewystarczająca	Zła	Liczba	%
Ia	–	4	9	4	17	17,3
Ib	–	3	9	5	17	17,3
IIa	–	3	7	5	15	15,4
IIb	–	–	10	3	13	13,4
IIIa	1	4	4	3	12	12,2
IIIb	–	2	8	2	12	12,2
IIIc	–	2	7	3	12	12,2
Ogółem	**1**	**18**	**54**	**25**	**98**	**100,0**

Do ustalenia zespołu kryteriów pozwalających na wyrobienie sądu o sytuacji materialnej rodzin uczniów objętych badaniem oraz o warunkach zaspokajania potrzeb ich rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego konieczna jest również analiza wykształcenia rodziców i charakteru wykonywanej przez nich pracy. O warunkach materialnych rodziny decyduje bowiem wykształcenie rodziców, zwłaszcza ojców, ma ono też wpływ na możliwości ich zatrudnienia. Taką sytuację w poszczególnych klasach przedstawia tabela 9. Dane w niej zamieszczone wskazują, że ojcowie uczniów podstawowej szkoły specjalnej posiadają stosunkowo niski, mało zróżnicowany, poziom wykształcenia: 62% – podstawowe, 21,5% – zasadnicze zawodowe, a 16,5% – podstawowe specjalne.

Tabela 9. Wykształcenie ojców uczniów szkoły podstawowej specjalnej w poszczególnych klasach

Klasa	Wykształcenie			Razem	
	Zasadnicze zawodowe	Podstawowe	Podstawowe specjalne	Liczba	%
I	1	3	–	4	5,1
II	7	–	2	9	11,4
III	–	11	1	12	15,1
IV	5	7	–	12	15,1
Va	2	12	3	17	21,8
VIa	1	9	3	13	16,4
VIb	1	7	4	12	15,1
Ogółem	**17**	**49**	**13**	**79**	**100,0**

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Rodzice badanych dzieci są głównie niewykwalifikowanymi pracownikami fizycznymi. Ojcowie uczniów szkoły podstawowej wykonują następujące zawody: w klasie I – jeden rolnik, jeden technik, dwóch bez zawodu; w klasie II – dwóch rolników, pozostali (6) bez zawodu, ojciec jednego ucznia nie żyje; w klasie III jeden ojciec pracuje dorywczo (zamiata ulice), jeden jest pomocnikiem na budowie, jeden jest elektrykiem, pozostali ojcowie (7) są bez zawodu, dwóch uczniów nie ma ojca; w klasie IV dwóch ojców jest rolnikami, jeden ojciec pracuje w handlu, dwóch ojców to robotnicy zatrudnieni przy budowie dróg, pozostali (5) pracują dorywczo, dwóch uczniów nie ma ojca; w klasie Va jeden ojciec jest dekarzem, dwóch – murarzami, jeden jest policjantem, trzech – pracownikami fizycznymi, trzech – rolnikami, jeden pobiera rentę, dwóch jest bezrobotnych, jeden jest w zakładzie karnym, trzech uczniów jest bez ojca; w klasie VIa jeden ojciec prowadzi prywatny handel, jeden jest kierowcą, jeden – stróżem, dwóch pobiera rentę, trzech jest bezrobotnych, trzech uczniów nie ma ojca; w klasie VIb trzech ojców to pracownicy fizyczni, czterech jest rolnikami, trzech – bezrobotnymi, dwóch uczniów nie ma ojca. Ojcowie bezrobotni w kilku przypadkach pracują dorywczo u ogrodnika, u stolarza, na kolei lub jako pomocnicy na budowie.

Pracujące matki to: ekspedientka, sprzątaczka, stróż, praczka, rolnik, ogrodnik; mama jednego z uczniów prowadzi prywatny handel. Są to pojedyncze przypadki zatrudnienia, gdyż zdecydowana większość matek jest bez zawodu i pozostaje bez pracy. Utrzymują się z renty chorobowej, renty lub alimentów na dzieci, albo też z zasiłków przyznawanych przez Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej w Kaliszu.

Tabela 10. Wykształcenie ojców uczniów gimnazjum specjalnego w poszczególnych klasach

Klasa	Wykształcenie				Razem	
	Wyższe	Zasadnicze zawodowe	Podstawowe	Podstawowe specjalne	Liczba	%
Ia	–	–	11	6	17	17,3
Ib	–	1	12	4	17	17,3
IIa	–	3	10	2	15	15,4
IIb	1	2	10	–	13	13,4
IIIa	–	–	11	1	12	12,2
IIIb	–	2	10	–	12	12,2
IIIc	–	–	12	–	12	12,2
Ogółem	**1**	**8**	**76**	**13**	**98**	**100,0**

Spośród ojców uczniów gimnazjum specjalnego tylko jeden ma wykształcenie wyższe. Największy odsetek badanych ojców legitymuje się wykształceniem podstawowym (77,5%). Pozostali mają wykształcenie zasadnicze zawodowe (8,1%) i podstawowe specjalne (13,3%).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Zawody ojców uczniów gimnazjum przedstawiają się następująco: w klasie Ia czterech ojców pracuje dorywczo, dwóch jest pracownikami fizycznymi, dwóch otrzymuje rentę, trzech ma własne gospodarstwo rolne, czterech otrzymuje zasiłek przedemerytalny, dwóch uczniów nie ma ojca; w klasie Ib jest czterech rolników, jeden kierowca, jeden pracownik fizyczny, jeden rencista i pięciu bezrobotnych, pięciu uczniów nie ma ojca; w klasie IIa – dwóch ogrodników, jeden masarz, jeden murarz, jeden palacz, jeden pracuje fizycznie (sprzątacz), jeden rencista, sześciu bez zawodu i bez pracy, dwóch uczniów nie ma ojca; w klasie IIb czterech ojców pracuje dorywczo, jeden jest blacharzem, jeden – kierowcą, jeden – księgowym, czterech pracowników fizycznych, jeden otrzymuje rentę, jeden z uczniów nie ma ojca; w klasie IIIa czterech ojców jest rolnikami, sześciu bezrobotnych i dwóch pracuje dorywczo; w klasie IIIb – jeden mechanik samochodowy, jeden murarz, jeden ogrodnik, jeden rolnik, trzech bezrobotnych, pięciu uczniów nie ma ojca; w klasie IIIc siedmiu ojców to rolnicy, trzech pozostaje bez pracy, dwóch uczniów nie ma ojca.

Pracujące matki uczniów gimnazjum to: rolnik, ogrodnik, pracownice fizyczne, sprzątaczki, ekspedientka, szwaczka, akwizytor. Matka jednej uczennicy pracuje za granicą. Dwie matki są księgowymi w prywatnych firmach.

Zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum zanotowano kilka przypadków, że na utrzymanie rodziny pracuje tylko matka. Należy dodać, iż rodzice objęci badaniem są w takim wieku, że powinni być czynni zawodowo. Przeciętna wieku ojców wynosi 42 lata, a matek – 40 lat, przy czym najstarsi ojcowie mają 51–54 lat, a wiek najstarszych matek zamyka się w granicach 45–50 lat.

Z powyższych danych wynika, że w obu szkołach aktywność zawodowa ojców jest wyższa niż matek, aczkolwiek są to w zdecydowanej większości pracownicy fizyczni, często pracujący tylko dorywczo. Sytuacja ta koreluje z ich niskimi zarobkami oraz z niedostatecznymi warunkami materialnymi. Z punktu widzenia zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego wyjątkowo trudna jest sytuacja dzieci w tych rodzinach, w których ojciec jest bezrobotny lub go nie ma. Następstwa bezrobocia dla życia rodzinnego są bardzo niekorzystne. Oprócz obniżenia się dochodów i poziomu życia rodziny, można jeszcze wymienić wzmaganie się niepokoju o jutro, który wywołuje stres u członków rodziny. Konflikty, poczucie bezradności często też prowadzą dorosłych jej członków do różnych uzależnień, np. do alkoholizmu, kształtowania się lub wzmagania postaw aspołecznych, patologicznych. Równie trudna sytuacja materialna występuje w tych rodzinach, w których rodzice nie pracują zawodowo ze względu na wiek lub chorobę. Stwierdzono, że 7% rodzin utrzymuje się wyłącznie z renty lub emerytury.

W celu zasilenia skromnego budżetu rodzinnego niektóre matki badanych uczniów podejmują pracę zawodową. Fakt ten oddziałuje z kolei dezorganizująco na atmosferę wychowawczą rodziny, ponieważ pracująca matka nie może poświęcić odpowiedniej ilości czasu rodzinie i dzieciom, co nie pozostaje bez

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

wpływu na poziom zaspokajania potrzeb ich rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego. Wyjątkowo trudna jest sytuacja tych dzieci, których matki, jako jedyne żywicielki rodziny, pracują i zajmują się ich wychowaniem. Z badań wynika jednak, że w wielu przypadkach matki nie podejmują pracy ze względu na brak kwalifikacji zawodowych.

Rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny dziecka upośledzonego umysłowo zależy także od liczby dzieci w rodzinie oraz od jego pozycji wśród rodzeństwa. W bardzo licznych rodzinach dzieci mają bowiem gorsze warunki materialno-bytowe i od najmłodszych lat wzrastają w atmosferze wspólnej troski o codzienny byt.

Na potrzeby badań przeanalizowano dzietność w badanych rodzinach. Jej rozkład w poszczególnych klasach przestawia tabela 11.

Spośród rodzin uczniów podstawowej szkoły specjalnej najliczniejszą grupę stanowią rodziny z czworgiem dzieci (34,1%), a 27,8% ma troje dzieci. Natomiast najmniejszą grupę tworzą rodziny z jednym dzieckiem (2,5%). Rodziny wielodzietne, liczące od 5 do 10 dzieci, stanowią 21,5% badanych. Analizując dzietność rodziny, zwróciłam uwagę także na dyferencje wiekowe między rodzeństwem: w dwóch rodzinach było to dziecko jedyne, w 32 rodzinach – dziecko najmłodsze, w 30 rodzinach – dziecko średnie i w 15 rodzinach – dziecko najstarsze.

Tabela 11. Dzietność rodzin uczniów szkoły podstawowej specjalnej w poszczególnych klasach

Klasa	Liczba dzieci w rodzinie								Razem
	jedno	dwoje	troje	czworo	pięcioro	sześcioro	siedmio-ro	ośmioro i więcej	
I	1	1	–	2	–	–	–	–	4
II	–	2	5	2	–	–	–	–	9
III	–	1	3	4	4	–	–	–	12
IV	–	2	3	7	–	–	–	–	12
Va	–	5	–	6	3	–	3	–	17
VIa	1	–	5	4	–	3	–	–	13
VIb	–	–	6	2	–	–	2	2	12
Ogółem	**2**	**11**	**22**	**27**	**7**	**3**	**5**	**2**	**79**

Spośród objętych badaniem rodzin uczniów gimnazjum specjalnego najliczniejszą grupę stanowią rodziny z dwojgiem i trojgiem dzieci (23,4%). 13,3% rodzin ma czwórkę dzieci. Z kolei rodzin wielodzietnych, mających od 5 do 10 dzieci, jest 35,7%. Jedna rodzina ma 14 dzieci, trzy rodziny – siedmioro, a trzy rodziny – ośmioro dzieci. Dyferencje wiekowe między rodzeństwem w badanych rodzinach kształtują się następująco: w czterech rodzinach dziecko upośledzone umy-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

słowo to dziecko jedyne, w 25 – dziecko najmłodsze, w 46 – dziecko średnie, a w 23 rodzinach – dziecko najstarsze.

W badanej grupie uczniów obu szkół są rodziny, w których upośledzenie umysłowe występuje u dwojga, trojga, a nawet u wszystkich dzieci, co jest dodatkowym utrudnieniem dla zaspokajania potrzeb ich rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego. Poza tym rodziny wielodzietne znajdują się w grupie rodzin o najniższych dochodach, a cały ich wysiłek jest nastawiony na zaspokajanie tylko podstawowych potrzeb. W związku z tym sfera potrzeb rozwojowych dzieci upośledzonych umysłowo jest niezaspokajana.

Dalsze badania środowisk rodzinnego i szkolnego dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim umożliwiły poznanie i ocenę tych dwóch najważniejszych dla nich środowisk wychowawczych. Ukazały możliwości pomocy rodziny i szkoły w zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego tych dzieci. Pozwoliły także na zoptymalizowanie współdziałania tych środowisk wychowawczych w celu stymulowania ich rozwoju.

Tabela 12. Dzietność rodzin uczniów gimnazjum specjalnego w poszczególnych klasach

Klasa	Liczba dzieci w rodzinie								Razem
	jedno	dwoje	troje	czworo	pięcioro	sześcioro	siedmioro	ośmioro i więcej	
Ia	3	5	4	1	2	–	1	1	17
Ib	–	5	3	4	3	2	–	–	17
IIa	1	4	3	1	2	3	–	1	15
IIb	–	2	5	–	–	1	3	2	13
IIIa	–	3	3	3	1	2	–	–	12
IIIb	–	2	3	–	–	–	3	4	12
IIIc	–	2	2	4	2	–	–	2	12
Ogółem	**4**	**23**	**23**	**13**	**10**	**8**	**7**	**10**	**98**

5. Etapy i realizacja badań środowiskowych

Badania własne składały się z dwóch etapów:

1. Etapu badań diagnostycznych:
   – ukazanie obecnych warunków wychowania i zaspokajania potrzeb rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo w środowisku rodzinnym i szkolnym;
   – dokonanie na tej podstawie oceny stwierdzonych w badaniach warunków zaspokajania potrzeb rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo w rodzinie i w szkole;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

– naświetlenie braków, niedomagań między istniejącymi warunkami a zaspokajaniem potrzeb rozwoju fizycznego, psychospołecznego i kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo;
– rozpoznanie aktywności szkoły w kontaktach z rodziną mających na celu zaspokajanie potrzeb rozwojowych dziecka upośledzonego umysłowo.

2. Etapu konceptualizacji programu optymalizacji współdziałania szkoły z rodziną:
– wysunięcie propozycji optymalizacji współdziałania szkoły specjalnej z rodziną – form, metod i treści działalności dydaktyczno-wychowawczej, opiekuńczej i rewalidacyjno-terapeutycznej szkoły w celu doskonalenia zaspokajania potrzeb rozwojowych dziecka.

Podjęte badania miały charakter dwupłaszczyznowy:
– z jednej strony starały się ukazać warunki zaspokajania potrzeb rozwojowych dziecka w rodzinie i w szkole;
– z drugiej strony uwzględniały zaprojektowanie zmian w dydaktyczno-wychowawczej, opiekuńczej i rewalidacyjno-terapeutycznej działalności szkoły, mającej na celu wspomaganie rodzin i dzieci.

Następnym ważnym elementem diagnozowania zjawiska pomocy dziecku upośledzonemu umysłowo w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych była analiza funkcjonowania szkoły i jej wsparcia w tym zakresie.

Drugim etapem badań były propozycje optymalizacji współdziałania szkoły z rodziną w celu zaspokajania potrzeb rozwojowych dziecka. Propozycje te obejmowały działania skupione wokół następujących problemów:
– pomoc dziecku upośledzonemu umysłowo w zaspokajaniu potrzeb jego rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dzięki próbie stworzenia mu korzystnych warunków tego rozwoju w domu rodzinnym;
– wprowadzenie w system szkolny innowacyjnych działań dydaktyczno-opiekuńczo-wychowawczych i terapeutyczno-rewalidacyjnych mających na celu zaspokajanie potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dzieci upośledzonych umysłowo;
– pozyskanie rodziców do współpracy ze szkołą, przekonanie ich o potrzebie tej współpracy na rzecz zaspokajania potrzeb rozwojowych ich dzieci.

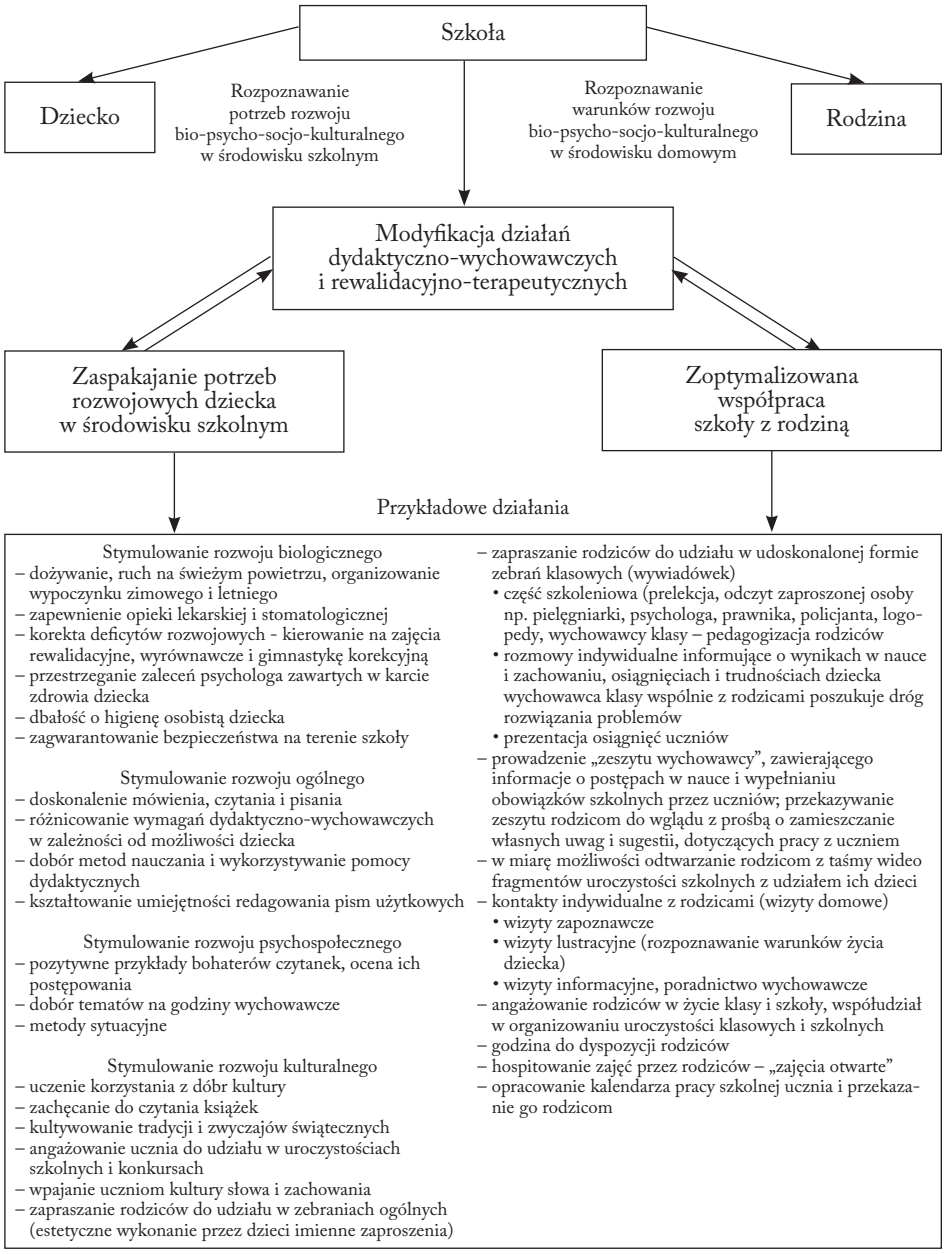
Sformułowane kierunki aktywności wskazują na to, że działania szkoły będą elastyczne, skierowane na optymalizację jej współdziałania z rodziną.

Propozycje optymalizacji współdziałania nauczycieli i rodziców w zakresie działań na rzecz zaspokajania potrzeb rozwojowych dziecka upośledzonego umysłowo przedstawia schemat 1.

Jak wynika z poczynionych ustaleń, współdziałanie szkoły z rodziną powinno zmierzać w trzech kierunkach. Pierwszy z nich dotyczy rozpoznania potrzeb rozwojowych dziecka upośledzonego umysłowo i ich zaspokajania przez bezpośrednie oddziaływanie na nie na terenie szkoły.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Schemat 1. Optymalizacja współdziałania szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka upośledzonego umysłowo


Szkoła
Dziecko
Rozpoznawanie potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego w środowisku szkolnym
Rozpoznawanie warunków rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego w środowisku domowym
Rodzina
Modyfikacja działań dydaktyczno-wychowawczych i rewalidacyjno-terapeutycznych
Zaspakajanie potrzeb rozwojowych dziecka w środowisku szkolnym
Zoptymalizowana współpraca szkoły z rodziną
Przykładowe działania
Stymulowanie rozwoju biologicznego
– dożywanie, ruch na świeżym powietrzu, organizowanie wypoczynku zimowego i letniego
– zapewnienie opieki lekarskiej i stomatologicznej
– korekta deficytów rozwojowych - kierowanie na zajęcia rewalidacyjne, wyrównawcze i gimnastykę korekcyjną
– przestrzeganie zaleceń psychologa zawartych w karcie zdrowia dziecka
– dbałość o higienę osobistą dziecka
– zagwarantowanie bezpieczeństwa na terenie szkoły
Stymulowanie rozwoju ogólnego
– doskonalenie mówienia, czytania i pisania
– różnicowanie wymagań dydaktyczno-wychowawczych w zależności od możliwości dziecka
– dobór metod nauczania i wykorzystywanie pomocy dydaktycznych
– kształtowanie umiejętności redagowania pism użytkowych
Stymulowanie rozwoju psychospołecznego
– pozytywne przykłady bohaterów czytanek, ocena ich postępowania
– dobór tematów na godziny wychowawcze
– metody sytuacyjne
Stymulowanie rozwoju kulturalnego
– uczenie korzystania z dóbr kultury
– zachęcanie do czytania książek
– kultywowanie tradycji i zwyczajów świątecznych
– angażowanie ucznia do udziału w uroczystościach szkolnych i konkursach
– wpajanie uczniom kultury słowa i zachowania
– zapraszanie rodziców do udziału w zebraniach ogólnych (estetyczne wykonanie przez dzieci imienne zaproszenia)
– zapraszanie rodziców do udziału w udoskonalonej formie zebrań klasowych (wywiadówek)
• część szkoleniowa (prelekcja, odczyt zaproszonej osoby np. pielęgniarki, psychologa, prawnika, policjanta, logopedy, wychowawcy klasy – pedagogizacja rodziców
• rozmowy indywidualne informujące o wynikach w nauce i zachowaniu, osiągnięciach i trudnościach dziecka wychowawca klasy wspólnie z rodzicami poszukuje dróg rozwiązania problemów
• prezentacja osiągnięć uczniów
– prowadzenie „zeszytu wychowawcy", zawierającego informacje o postępach w nauce i wypełnianiu obowiązków szkolnych przez uczniów; przekazywanie zeszytu rodzicom do wglądu z prośbą o zamieszczanie własnych uwag i sugestii, dotyczących pracy z uczniem
– w miarę możliwości odtwarzanie rodzicom z taśmy wideo fragmentów uroczystości szkolnych z udziałem ich dzieci
– kontakty indywidualne z rodzicami (wizyty domowe)
• wizyty zapoznawcze
• wizyty lustracyjne (rozpoznawanie warunków życia dziecka)
• wizyty informacyjne, poradnictwo wychowawcze
– angażowanie rodziców w życie klasy i szkoły, współudział w organizowaniu uroczystości klasowych i szkolnych
– godzina do dyspozycji rodziców
– hospitowanie zajęć przez rodziców – „zajęcia otwarte"
– opracowanie kalendarza pracy szkolnej ucznia i przekazanie go rodzicom

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Nauczyciel gromadzi wiedzę o dziecku, aby poznać jego możliwości, potrzeby i ograniczenia oraz określić prognozy osiągnięć lub niepowodzeń w zaspokajaniu potrzeb jego rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego. Drugi kierunek oddziaływań wiąże się z rozpatrzeniem warunków tego rozwoju dziecka w rodzinie i możliwości ich poprawy. Szkoła byłaby więc instytucją pośrednio zaspokajającą potrzeby rozwojowe dziecka przez oddziaływanie na jego rodzinę. Trzeci kierunek obejmowałby modyfikowanie działań dydaktyczno-opiekuńczo-wychowawczych i terapeutyczno-rewalidacyjnych szkoły w celu optymalizacji współpracy z rodziną dziecka upośledzonego umysłowo i zaspokajania jego potrzeb rozwojowych. Rezultaty współdziałania szkoły z rodziną winny wyrażać się w poprawie warunków zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka w rodzinie i w szkole, jak również w zmianach w funkcjonowaniu dydaktyczno-opiekuńczo-wychowawczym i terapeutyczno-rewalidacyjnym szkoły. Główne tendencje i kierunki współdziałania szkoły z rodziną miałyby więc na celu pomoc dziecku upośledzonemu umysłowo w trzech sferach jego życia: biologicznej, psychospołecznej i kulturalnej.

Propozycje modyfikowania współpracy szkoły z rodziną trzeba odczytać jako zestaw zadań, za realizację których odpowiedzialna jest przede wszystkim szkoła, a w niej głównie nauczyciele. Oni posiadają bowiem „moc regulacyjną" swoich kontaktów z rodzicami uczniów i dysponują możliwościami poprawy relacji szkoła – rodzina. Z nimi zatem należy wiązać nadzieję na udoskonalenie tej współpracy.

6. Organizacja i przebieg badań

Badania zostały przeprowadzone, jak już zaznaczyłam, za pomocą metody monografii pedagogicznej, natomiast metodą dopełniającą była metoda indywidualnego przypadku. Mając świadomość wielorakich uwarunkowań, trudności i zniekształceń w zdobywaniu prawdziwych i obiektywnych informacji, starałam się ich uniknąć, stosując całą paletę wzajemnie uzupełniających się metod i technik badawczych, przez co wyklucza się nieprawdziwe informacje z uzyskiwanych jednorodnych metod badawczych.

Badania środowiskowe rozpoczęłam od spotkania się z rodzicami dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim w jego domu rodzinnym. Przed rozpoczęciem wywiadu informowałam rodziców, że przygotowuję studium badawcze o zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka i o możliwości doskonalenia tego rozwoju poprzez optymalizację współpracy rodziny ze szkołą. Zapewniłam dyskrecję i przeprowadziłam rozmowę według ustalonego kwestionariusza wywiadu. Czas trwania wywiadu kształtował się różnie, w zależności od ogólnej kultury rodziców, od ich umiejętności i chęci wypowiadania się.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Wywiad w środowisku rodzinnym ucznia miał dostarczyć wiedzy o aktualnym stanie działalności opiekuńczo-wychowawczej rodziny, o oczekiwaniach rodziców wobec nauczycieli oraz zarysować perspektywy optymalizacji tej działalności poprzez współpracę dwóch środowisk: rodziny i szkoły. Podczas wywiadów z rodzicami w domach obserwowałam zachowania rodziców i dzieci, przyglądałam się znajdującym się w mieszkaniu urządzeniom i estetyce mieszkania.

W dalszej części badań dokonałam analizy dokumentów szkoły w zakresie wyników badań psychologiczno-pedagogiczno-lekarskich uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, ażeby wypełnić karty indywidualne przygotowane dla każdego z nich. Analiza dokumentów obejmowała także arkusz ocen badanych uczniów i zeszyt obserwacji. Jej celem było zdobycie informacji o stanie rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka, a także o organizowanej przez szkołę pomocy w tym zakresie.

Przeanalizowałam także plan pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej szkoły oraz plan kontaktów szkoły z rodzicami, a więc wywiadówek połączonych z pedagogizacją, rozmów indywidualnych i wizyt domowych. Analizie poddałam programy nauczania języka polskiego oraz zakres tematyki lekcji wychowawczych i wychowania do życia w rodzinie, a także pozostałych przedmiotów. W ten sposób chciałam znaleźć odpowiedź na pytanie: Czy nauczyciele faktycznie zaspokajają potrzeby rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego uczniów poprzez ukazywanie pozytywnych wzorów dla tego rozwoju?

Kolejne etapy badań to wywiad z dyrektorem szkoły, rozmowa z wychowawcami klas od I do VI dla uczniów szkoły podstawowej i wychowawcami klas I–III gimnazjalnych, logopedą szkolnym, psychologiem, nauczycielami prowadzącymi zajęcia rewalidacji indywidualnej, pielęgniarką szkolną, nauczycielem prowadzącym gimnastykę korekcyjną i nauczycielem współpracującym z Policyjną Izbą Dziecka.

W trakcie prowadzenia badań w rodzinach dzieci upośledzonych umysłowo napotkałam pewne trudności, związane szczególnie z pytaniami dotyczącymi funkcjonowania rodziny: środków utrzymania, pracy, korzystania z pomocy społecznej czy pożycia małżeńskiego. Pytania o te sprawy są często uznawane za drażliwe, czasem wręcz nieetyczne. Stąd też obiektywne poznanie tych faktów w badanych rodzinach było utrudnione. Chcąc wyeliminować jak największy procent danych nieprawdziwych, zastosowałam badania uzupełniające do wywiadów w postaci obserwacji podczas ich prowadzenia, rozmów z wychowawcami klas i analizy dokumentów.

Innych trudności doświadczyłam w szkole, w poznawaniu jej współpracy z rodzicami. Dotyczyły one z reguły dwóch zasadniczych aspektów:

1) szkoły posiadają dokumentację dotyczącą uczestnictwa rodziców w wywiadówkach i w pedagogizacji, prowadzą rejestr kontaktów indywidualnych z nimi, lecz nie mają informacji o wynikach ich realizacji i o efektach zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dzieci;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

2) prowadzona dokumentacja współpracy wychowawcy z rodziną jest lapidarna i niekompletna, chociaż działalność nauczycieli i dyrekcji szkoły w tym zakresie jest aktywna, wielostronna i przynosząca znaczące efekty.

Analizując zgromadzony materiał, starałam się łączyć analizę ilościową z jakościową, co pozwoliło mi na wieloaspektowe spojrzenie na możliwość współpracy szkoły z rodziną w celu zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim.

W niniejszym rozdziale przedstawiłam konceptualizację i sposoby realizacji własnych badań empirycznych. Rozdział ten stanowi podstawę do dalszego rozpatrywania uzyskanych danych. Wyniki badań zostaną bowiem poddane analizie merytorycznej i statystycznej w rozdziałach następnych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Rozdział V

Uwarunkowania rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim

Podstawowym celem rozważań w niniejszym rozdziale jest poznanie uwarunkowań zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim w jego środowisku rodzinnym. Dla szczegółowej analizy tych uwarunkowań dokonałam ich podziału na czynniki rozwoju biologicznego, psychospołecznego i kulturalnego. Logiczną konsekwencją takiej typologii jest charakterystyka tych czynników i ukazanie ich znaczenia dla danego rozwoju. Zaprezentowany opis czynników zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego ilustrują przykłady warunków życia wybranych dzieci.

1. Rodzinne warunki rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim

Rodzina jest pierwszym, podstawowym i najdłużej oddziałującym na jednostkę środowiskiem wychowawczym. Spełnia wiele funkcji i zadań; jednym z najważniejszych jest tworzenie warunków sprzyjających ogólnemu rozwojowi dzieci. Rozwój biologiczny, psychiczny, społeczny i kulturalny jest bowiem wynikiem nie tyle wrodzonych struktur, ile przede wszystkim świadomego postępowania rodziców, organizowania przez nich życia rodzinnego, tworzenia swoistej atmosfery domowej, kształtującej silne więzi emocjonalne między członkami rodziny, a szczególnie między rodzicami i dziećmi. Prawidłowy rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny człowieka jest sprawą niezmiernie istotną dla jego funkcjonowania w środowisku społecznym.

Przechodząc do omówienia złożonych zależności, które występują między zaspokajaniem potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka a funkcjonowaniem środowiska rodzinnego, trzeba mocno zaakcentować fakt, że środowisko rodzinne jest tylko jednym z czynników tego rozwoju i oddziałuje na niego w powiązaniu z różnymi uwarunkowaniami i procesami. Jakość środowiska rodzinnego ma szczególne znaczenie w przypadku dziecka upośledzonego umysłowo, gdyż rozwój jego możliwości jest w znacznym stopniu uzależniony od

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

warunków środowiskowych i wychowawczych. Rozwój dziecka w rodzinie zależy więc między innymi od warunków materialno-bytowych, warunków rozwoju psychospołecznego i warunków rozwoju kulturalnego. Warunki te mają wpływ także na wypełnienie przez rodzinę funkcji opiekuńczo-wychowawczej w całym jej zakresie. Przy czym nie dotyczy ona tylko zabezpieczenia podstawowych potrzeb, takich jak pożywienie, odzież, mieszkanie, ale także wpływa na jakość kontaktów między jej wszystkimi członkami. Jeśli warunki materialno-bytowe danej rodziny są ciężkie i nie pozwalają na zaspokojenie elementarnych potrzeb, to w konsekwencji powodują powstawanie dodatkowych stresów, piętrzą napięcia i konflikty, a także znacznie utrudniają rozwój społeczny, psychiczny, kulturalny dzieci i zaspokajanie ich potrzeb wyższego rzędu.

Na podstawie materiału zebranego drogą wywiadu środowiskowego (aneks 1), obserwacji środowiska domowego i analizy dostępnych dokumentów szkolnych zostaną omówione czynniki rozwoju biologicznego, psychospołecznego i kulturalnego dziecka w jego środowisku rodzinnym.

1.1. Czynniki rozwoju biologicznego

Do czynników mających wpływ na zaspokajanie potrzeb rozwoju biologicznego dziecka zaliczyłam warunki materialne i mieszkaniowe rodziny. Brak możliwości ustalenia dokładnej wysokości dochodu rodzinnego nie pozwolił mi określić przeciętnej płacy miesięcznej na potrzeby badania warunków materialnych rodziny. Z tego powodu posłużyłam się tylko klasyfikacją opisową i określiłam te warunki jako: bardzo dobre, dobre, przeciętne, niewystarczające, złe. Kryterium oceny warunków materialnych było zaspokojenie potrzeb rozwoju biologicznego w zakresie zapewnienia wyżywienia i odzieży.

Do grupy rodzin mających bardzo dobre warunki materialne zaliczyłam te, których poziom ekonomiczny pozwala na pełne zaspokojenie wszystkich potrzeb jej członków. Przy czym ocena ta jest subiektywna, gdyż warunki materialne rodziny zależą przecież od wielu czynników, m.in. od posiadania pracy, dochodów, stanu zdrowia, zaradności, pracowitości i ewentualnej pomocy z zewnątrz. Niektóre z nich mogą ulec znacznemu pogorszeniu. Na przykład na obniżenie poziomu materialnego rodziny wpływa niewątpliwie: samotność matek wychowujących dzieci, duża liczebność rodziny, niezaradność życiowa rodziców.

Z danych uzyskanych z wywiadu wynika, że spośród 150 rodzin objętych badaniem jedynie cztery (2,7%) mają bardzo dobrą sytuację materialną. Jedna rodzina posiada prywatny zakład masarski i kilka sklepów firmowych na terenie miasta, inna zaś zajmuje się ogrodnictwem, ma kilka szklarni przynoszących duże zyski ze sprzedaży warzyw. Pozostałe dwie rodziny utrzymują się z wysokich zarobków rodziców, którzy pracują w prywatnych firmach.

Do grupy dobrze sytuowanych zaliczyłam te rodziny, których dochody pozwalają zaspokoić podstawowe potrzeby rozwoju biologicznego dziecka, ale bez

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

zbytniej rozrzutności, tzn. nie brakuje pieniędzy dla dzieci na podstawowe artykuły żywnościowe i najpotrzebniejszą odzież. W populacji rodzin objętych badaniem jedynie jedenaście (7,3%) określiło swoje warunki materialne jako dobre w przyjętej skali oceny.

Jako przeciętne swoje warunki materialne określiły 32 (21,3%) rodziny. W tych rodzinach zdarzają się okresowe braki finansów, które powodują przejściowe ograniczenia w jakości pożywienia i w zaopatrzeniu w najbardziej podstawową odzież.

Niewystarczające warunki materialne zauważyłam w 87 rodzinach (58%) objętych badaniami, które przejawiają się w czasowych ograniczeniach w zakresie ilości i jakości pożywienia, często w braku podstawowej odzieży i obuwia.

Natomiast 20 rodzin (13%) badanych żyje poniżej minimum socjalnego, to znaczy ma złe warunki materialne. Rodziny te mają duże trudności z zaspokojeniem nawet podstawowych potrzeb biologicznych swoich członków. Dzieci z tych rodzin są często głodne, a ich ubrania są zniszczone i niedostosowane do pór roku. Z kart zdrowia wynika, że dzieci te mają przeważnie niedobór wagi i wzrostu, opóźnienie rozwoju układu kostnego i często wady postawy. Dziewięć rodzin spośród tych, które określiły swoje warunki materialne jako złe, mimo że korzysta z pomocy społecznej, żyje w skrajnej biedzie. Należy jednak zaznaczyć, że spora część budżetu tych rodzin jest wydawana na takie używki, jak tytoń i alkohol.

Zgodnie z oczekiwaniami w badanych rodzinach odnotowano zróżnicowanie warunków materialnych. Najliczniejsze grupy tworzą te rodziny, które mają niewystarczające i złe warunki materialne. Niskie dochody rodziny wpływają negatywnie przede wszystkim na poziom odżywiania jej członków i stan ich ubioru. Taka sytuacja nie sprzyja zatem prawidłowemu rozwojowi biologicznemu dzieci w tych rodzinach.

Warunki materialne rodziny są uzależnione w głównej mierze od zatrudnienia członków rodziny, zwłaszcza ojca i matki.

W rodzinach objętych badaniem 28 (18,7%) utrzymuje się z pracy obojga rodziców, w 22 rodzinach (14,7%) pracuje tylko ojciec, a w dalszych 17 (11,3%) – matka lub matka i starsze rodzeństwo. W siedmiu przypadkach (4,7%) rodzina utrzymuje się z dochodów starszego rodzeństwa. Takie sytuacje występują wówczas, gdy jedno z rodziców nie żyje, a drugie choruje, lub też w rodzinach niepełnych. W tych rodzinach dodatkowy dochód stanowi też renta, którą otrzymują dzieci po zmarłym rodzicu. W 19 przypadkach (12,7%) rodzinie pomagają inni – mieszkający razem z nią krewni, głównie wujostwo, oboje dziadkowie lub jedno z nich. Natomiast 36 rodzin (24%) utrzymuje się z renty lub emerytury, a 12 (8%) żyje z zasiłku przydzielonego przez ośrodek pomocy społecznej. Z kolei 28 rodzin (18,6%) posiada własne gospodarstwo rolne, które jest ich głównym źródłem dochodu i utrzymania dzieci.

Rozwój biologiczny dziecka jest uwarunkowany również miejscem, w którym ono żyje, czyli zależy od mieszkania. To mieszkanie w pewnym sensie reguluje

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

organizację dnia, w nim członkowie rodziny śpią, jedzą i wypoczywają. Sytuacja mieszkaniowa decyduje o poziomie ogólnych warunków bytu i o współżyciu członków rodziny. Mieszkanie jest podstawą codziennej egzystencji i funkcjonowania rodziny. Stopień zaspokojenia potrzeb domowników zależy nie tyle od stanu posiadania danej rodziny, ile od stopnia wykorzystania pomieszczeń mieszkalnych i standardu wyposażenia mieszkania.

Analizując warunki mieszkaniowe rodzin objętych badaniem, przyjęłam, że możliwości rozwoju biologicznego dziecka są lepsze w mieszkaniu obszernym, higienicznym i właściwie oświetlonym. Taki stan stwarza korzystniejsze warunki do nauki i wypoczynku dziecka. Mieszkania przeludnione, zaniedbane i niedostatecznie umeblowane powodują natomiast, że dzieci nie mają miejsca do odrabiania lekcji i przechowywania swoich drobiazgów. Poza tym obecność wielu osób w mieszkaniu sprawia, że brakuje im spokoju, wszyscy sobie wzajemnie przeszkadzają i rodzą się różne konflikty. Jako kryteria oceny warunków mieszkaniowych badanych rodzin przyjęłam: typ mieszkania, wielkość mieszkania, jego powierzchnię użytkową, liczbę osób zamieszkujących dany lokal, standard wyposażenia, warunki higieniczno-sanitarne, jak również miejsce snu, nauki i wypoczynku dziecka.

Warunki mieszkaniowe oceniłam w czterech kategoriach, jako: korzystne, przeciętne, niekorzystne i złe[1].

Korzystne warunki mieszkaniowe spełniają tu lokale, których powierzchnia użytkowa w mieście wynosi powyżej 16,8 m^2 na członka rodziny, a na wsi – powyżej 17,4 m^2. Mieszkanie takie znajduje się w nowym budownictwie lub jest to dom własny; jest ono obszerne, suche, słoneczne, ze wszystkimi udogodnieniami, a liczba osób przypadających na jedną izbę kształtuje się poniżej średniej krajowej. Dziecko ma tu własny pokój, sypia w pomieszczeniu wietrzonym, ogrzewanym, we własnym łóżku; ma też korzystne warunki do odrabiania lekcji, wydzielone miejsce do nauki. Daje to dziecku możliwości uczenia się w ciszy i swobodnego odpoczynku po nauce i zabawie.

Do lokali o przeciętnych warunkach mieszkaniowych zaliczyłam parterowe domy na wsi i mieszkania w nowym lub w starym budownictwie, w których powierzchnia użytkowa na członka rodziny waha się w granicach 13–16,8 m^2 w mieście i 13,5–17,4 m^2 na wsi. Zagęszczenie mieszkania jest tu na poziomie średniej krajowej. Mieszkanie jest suche, widne i skanalizowane. Dziecko dzieli pokój z rodzeństwem, ale sypia w oddzielnym łóżku; z rodzeństwem dzieli też miejsce przeznaczone do nauki, odpoczynku i zabawy.

---

[1] Zob. *Rocznik statystyczny*, GUS, Warszawa 1990, s. 437–438. *Rocznik statystyczny* podaje następujące dane dotyczące lokali mieszkaniowych w kraju na dzień 31 grudnia 1989 roku: dla miast powierzchnia użytkowa wynosiła 16,8 m^2 na osobę, zaś na wsi 17,4 m^2; liczba osób przypadających na jedno mieszkanie w mieście wynosiła 3,20, a na wsi 3,97; natomiast na jedno pomieszczenie w mieście przypadało 0,97 osoby, podczas gdy na wsi 1,11 osoby.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Warunki mieszkaniowe niekorzystne mają te rodziny, których mieszkanie znajduje się w starym budownictwie lub jest to wiejski dom gospodarczy. Powierzchnia użytkowa na osobę zarówno w mieście, jak i na wsi wynosi 10–13 m^2. W lokalach jest bieżąca woda, ale brakuje w nich gazu, łazienki i wc. Mieszkanie często jest ciemne i wilgotne. Zagęszczenie tych lokali kształtuje się powyżej średniej krajowej, mieszkanie ciasne, zatłoczone. Dzieci z tych rodzin mają wydzielony kącik do odrabiania lekcji i zabawy, pokój dzielą z rodzeństwem i śpią z nim we wspólnym łóżku.

Złe warunki mieszkaniowe mają mieszkania w starym budownictwie lub domy drewniane na wsi; są to lokale o powierzchni użytkowej 10,5 m^2 lub mniej na jednego członka rodziny. Z reguły mieszkania te są ciasne, zatłoczone, niehigieniczne, wilgotne, ciemne, bez bieżącej wody, wc, łazienki, z ogrzewaniem piecowym, bez gazu. Dzieci nie mają tu stałego miejsca do nauki i zabawy, a śpią razem z rodzeństwem lub rodzicami we wspólnym pokoju. Pokój ten jest często niewietrzony, źle oświetlony, a w okresie zimy niedogrzany.

Warunki mieszkaniowe rodzin objętych badaniem, zaszeregowane do czterech kategorii ocen, ilustruje poniższa tabela.

Tabela 13. Warunki mieszkaniowe badanych rodzin a kryteria ich oceny

Kryteria oceny	Wielkość mieszkania		Zagęszczenie mieszkania		Warunki sanitarne		Standard wyposażenia	
	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%
Korzystne	32	21,3	15	10,0	32	21,3	35	23,4
Przeciętne	64	42,7	35	23,3	63	42,0	46	30,6
Niekorzystne	45	30,0	88	58,7	43	28,7	65	43,4
Złe	9	6,0	12	8,0	12	8,0	4	2,6
Ogółem	**150**	**100,0**	**150**	**100,0**	**150**	**100,0**	**150**	**100,0**

Z tabeli tej wynika, że jedynie 32 rodziny (21,3%) mają korzystne, jeśli chodzi o wielkość mieszkania, warunki lokalowe. Wśród tych rodzin są takie, które mają własne wielopokojowe domy, i takie, które zajmują mieszkania w nowym budownictwie. Domy własne są zlokalizowane w głównej mierze na wsiach lub w miejscowościach podmiejskich; są nowowybudowane, z wygodami. Natomiast cztery rodziny spośród 32 mają własny dom na peryferiach miasta. Warunki higieniczno-sanitarne w nich panujące są korzystne. Omawiane tu domy i mieszkania są w 32 przypadkach (21,3%) wyposażone w łazienki (w domach piętrowych nawet w dwie, na każdym piętrze jedna), skanalizowane, a standard ich wyposażenia jest w 35 przypadkach (23,4%) dobry. Gęstość zaludnienia w 15 mieszkaniach jest dobra. W pozostałych rodzinach, mimo zajmowanego przez nie dużego me-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

trażu, gęstość zaludnienia jest poniżej średniej krajowej, gdyż są one liczne, wielodzietne, często trzypokoleniowe.

Przeciętne warunki lokalowe dostrzegałam w 64 rodzinach (42,7%), które miały głównie domy parterowe, murowane, zlokalizowane w miejscowościach podmiejskich, jak również mieszkania w starym i nowym budownictwie. Warunki higieniczno-sanitarne tylko w 63 przypadkach określono jako dobre, gdyż w mieszkaniu jednej z rodzin nie ma bieżącej wody i nie jest ono skanalizowane. Standard wyposażenia mieszkań oceniono jako dobry w 46 przypadkach, nie wszystkie bowiem rodziny zabiegają o wyposażenie mieszkania w niezbędne sprzęty lub po prostu nie stać ich na ich kupno. Zagęszczenie przeciętne dotyczy 35 rodzin, w pozostałych rodzinach, w zależności od ilości członków rodziny, jest ono korzystne, niekorzystne lub złe.

Niekorzystne warunki lokalowe zauważyłam w 45 rodzinach. Mieszkania miejskie znajdowały się przeważnie w starym budownictwie. W przypadku rodzin mieszkających na wsi były to przeważnie domy gospodarcze, bez bieżącej wody, łazienki, nieskanalizowane. Zły standard wyposażenia mieszkań dotyczył 43,4% rodzin – były one wyposażone w tanie meble masowej produkcji lub odziedziczone po rodzicach, noszące znamiona dewastacji. Poza telewizorem, radiem i magnetofonem brakowało w nich innych zdobyczy cywilizacji. Zagęszczenie mieszkań określono jako niekorzystne w przypadku 58,7% rodzin, których duża liczba członków zamieszkiwała małą liczbę pomieszczeń.

Złe warunki lokalowe zauważono w przypadku dziewięciu rodzin, które zajmowały mieszkania w starych domach, pozbawionych wygód, najczęściej z jedną izbą i prowizorycznie wydzieloną kuchnią. Niedobre warunki sanitarno-higieniczne miało 12 rodzin, gdyż tylko w niektórych mieszkaniach była bieżąca woda, a łazienka i wc były użytkowane wspólne z innymi mieszkańcami domu i znajdowały się w podwórzu lub na korytarzu. Zły stan wyposażenia mieszkania dotyczył czterech rodzin, w których zauważyłam zniszczone meble lub brak podstawowych udogodnień. Rodziny wiejskie zaś mieszkały w chałupach, często drewnianych, bez bieżącej wody i urządzeń sanitarnych.

Warunki mieszkaniowe należą do istotnych czynników życia rodziny, wywierają duży wpływ na kształtowanie się pewnych postaw i zachowań u dzieci, a także decydują o ich prawidłowym rozwoju biologicznym. Mieszkanie może spełniać właściwie swoje zadanie w tym zakresie tylko wtedy, gdy panować tam będą odpowiednie warunki do snu, wypoczynku, zabawy i pracy.

W badaniach interesowałam się również tym, jak rodzice starają się o stworzenie dziecku możliwie najlepszych warunków do snu, nauki i wypoczynku, a przez to o stworzenie mu szansy na prawidłowy rozwój biologiczny. Wyniki badań w tym zakresie przedstawia tabela 14.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Tabela 14. Warunki do snu, nauki, zabawy i odpoczynku zapewnione dziecku a kryterium ich oceny

Kryteria oceny	Warunki do snu		Warunki do nauki		Warunki do zabawy i odpoczynku	
	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%
Korzystne	15	10,0	17	11,3	17	11,3
Przeciętne	21	14,1	48	32,0	35	23,3
Niekorzystne	76	50,6	73	48,7	73	48,7
Złe	38	25,3	12	8,0	25	16,7
Ogółem	**150**	**100,0**	**150**	**100,0**	**150**	**100,0**

Jedynie w 17 rodzinach objętych badaniem (11,3%) stworzono dziecku korzystne warunki do nauki. Dziecko ma tu czas na odrabianie prac domowych i zapewnioną w tym zakresie pomoc, głównie mamy lub starszego rodzeństwa. Do odrabiania lekcji ma przydzielony oddzielny stolik lub biurko oraz szafkę do przechowywania przyborów szkolnych, a także półkę na ulubione maskotki, czasopisma i książki. Dobre warunki do odpoczynku nocnego dziecka zauważyłam w 15 rodzinach. Dziecko ma tu oddzielny pokój, który jest wietrzony, ogrzewany i dobrze oświetlony, oraz sypia samo we własnym łóżku.

Przeciętne warunki do odpoczynku nocnego stworzono dzieciom w 21 rodzinach. Dziecko dzieli pokój z rodzeństwem, ale sypia osobno. W 48 rodzinach dzieci mają średnie warunki do nauki – chociaż dzielą się miejscem z rodzeństwem, mają własną szafkę na przybory szkolne.

Najliczniejszą grupę stanowią rodziny stwarzające dziecku niekorzystne warunki do wypoczynku nocnego (76), zabawy (73) i nauki (73). W tych rodzinach dzieci sypiają wspólnie z rodzeństwem, w pokoju często niewietrzonym i zimą niedogrzanym. Trudno było również zauważyć wydzielone miejsce do odrabiania lekcji czy zabawy i odpoczynku.

Najgorzej przedstawiała się sytuacja u rodzin mających złe warunki w tym zakresie. W 38 rodzinach (25,3%) dzieci sypiają we wspólnym łóżku w pokoju wraz z rodzicami i rodzeństwem. W 25 rodzinach (16,7%) objętych badaniem dzieci nie mają warunków do odpoczynku, nie mają też stałego miejsca do nauki. Lekcje odrabiają przy wspólnym stole, codziennie w innym miejscu. Nie mają oddzielnego miejsca na swoje szkolne przybory i przeważnie trzymają je w szkolnym plecaku. Nie należy zapominać o tym, że nauka przy wspólnym stole to duża trudność dla dziecka upośledzonego umysłowo, zwłaszcza gdy nie potrafi się ono wyizolować od otoczenia i skupić na nauce. W 12 rodzinach (8%) dziecko nie tylko nie ma miejsca na naukę, ale także trudno mu znaleźć na nią czas ze względu na warunki lokalowe i zagęszczenie mieszkania. Na przykład sześcioosobowa rodzina zajmuje jedno niewielkie pomieszczenie w starym budownictwie, więc

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

bardzo trudno w takich warunkach wygospodarować dla dzieci miejsce do nauki, wypoczynku i zabawy.

W przypadku dziecka upośledzonego umysłowo niezmiernie ważne jest zarówno zainteresowanie się rodziny jego szkolnymi obowiązkami, jak i pomoc w odrabianiu prac domowych. Badania ukazują, że w 27 rodzinach (18%) dzieci przy odrabianiu lekcji mogą liczyć na pomoc obojga rodziców, w 42 rodzinach (28%) – na pomoc matki lub ojca, a w 14 (9,3%) – na pomoc starszego rodzeństwa, natomiast w 67 rodzinach (44,7%) dziecko nie może liczyć na żadną pomoc, musi radzić sobie samo. Trzeba dodać, że w czasie wywiadu rodzice dość często sygnalizowali swój brak kompetencji w niesieniu dzieciom pomocy w nauce, chociaż byli świadomi takiej ich potrzeby.

Wspomaganie rozwoju biologicznego wyraża się także w trosce o przestrzeganie zasad i norm żywienia oraz w higienie i dbałości o stan zdrowia. Za kryterium oceny w tym zakresie uznano spożywanie minimum jednego gorącego posiłku dziennie. W 36 badanych rodzinach (24,1%) dziecko zjada gorący posiłek codziennie, w 82 rodzinach (54,6%) posiłek taki zjada ono prawie codziennie, w 20 (13,3%) – je tylko czasami, natomiast w 12 rodzinach (8%) bardzo często brak jest w ciągu dnia gorącego posiłku.

Kiedy rozwój biologiczny dziecka jest zaburzony, zabieganie o jego poprawę wymaga nie tylko zaspokajania potrzeb, ale także kompensowania niedoskonałości organizmu. Badania pozwalają stwierdzić, że pod względem kompensowania deficytów rozwojowych rodzice z reguły zaniedbywali i zaniedbują swoje dzieci. Tylko niewielki ich procent (16,7%) stale kontaktował się z poradniami specjalistycznymi, 76 rodziców (50,6%) kontaktuje się z nimi czasami, 13 rodziców (8,7%) – sporadycznie, a 36 badanych (24%) – prawie nigdy. Poza tym rodzice ci prawie wcale nie orientują się w możliwościach fachowej pomocy dzieciom upośledzonym umysłowo, a jeżeli już bywają w poradniach specjalistycznych, to nie stosują się do wskazówek specjalistów.

Powyższą analizę czynników rozwoju biologicznego w rodzinie zilustrują przykładowe opisy warunków życia dzieci, sporządzone na podstawie danych uzyskanych z wywiadu środowiskowego, analizy dokumentów, obserwacji, rozmów z wychowawcą klasy i psychologiem szkolnym.

Przykład korzystnych warunków rozwoju biologicznego

Marta K.

Dziewczynka wychowuje się w rodzinie pełnej, dwupokoleniowej. Ma dwie młodsze siostry: jedna z nich ma 11 lat i jest uczennicą szkoły podstawowej, druga ma 9 miesięcy. Na utrzymanie rodziny pracują oboje rodzice: ojciec ma 38 lat, a matka – 36 lat. Rodzice mają wykształcenie zawodowe, zajmują się ogrodnictwem. Rodzina mieszka we własnym domu, w którym znajdują się kuchnia, łazienka i cztery pokoje. Mieszkanie jest suche, słoneczne i skanalizowane. Marta ma własny pokój, korzystne warunki do nauki i wypoczynku. Dziewczynka ta

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

cierpi na epilepsję, dlatego rodzice starają się zapewnić jej jak najlepszą opiekę, otaczają ją troską i miłością.

Przykład przeciętnych warunków rozwoju biologicznego
Maja Ż.

Dziewczynka wychowuje się w rodzinie dwupokoleniowej, w której jest dzieckiem najmłodszym. Ma jedną siostrę, która jest uczennicą gimnazjum. Oboje jej rodzice mają wykształcenie średnie i pracują zawodowo: ojciec ma 37 lat i jest taksówkarzem, natomiast matka ma 36 lat i pracuje na stanowisku głównej księgowej w prywatnej firmie. Warunki materialne rodziny są dobre. Rodzina zajmuje trzypokojowe mieszkanie spółdzielcze w nowym budownictwie na II piętrze. Warunki higieniczne mieszkania nie budzą zastrzeżeń. Dziewczynka ma własny pokój, miejsce do nauki i wypoczynku. Maja cierpi na żylaki w przewodzie pokarmowym i jest leczona farmakologicznie. Ze względu na zaburzenia emocjonalne, zachowania impulsywne i niezrównoważoną psychikę, a także małą odporność na trudności i stres, pozostaje pod opieką poradni zdrowia psychicznego. Rodzice w trosce o córkę stwarzają dobrą atmosferę życia rodzinnego, dbają o jej leczenie, często konsultują się z lekarzami specjalistami.

Przykład niekorzystnych warunków rozwoju biologicznego
Grzegorz Sz.

Chłopiec w ciągu tygodnia nie mieszka z rodziną, lecz przebywa w internacie i jest pod nadzorem kuratora. Pochodzi z rodziny pełnej, dwupokoleniowej, ma czterech braci w wieku 11–21 lat, z których najstarszy jest jego bratem przyrodnim. Między braćmi jest bardzo słaba więź emocjonalna. Ojciec Grzegorza jest niewidomy, choruje na nerwicę i pozostaje pod opieką psychiatry. Oboje rodzice nie pracują, są niewydolni wychowawczo, nadużywają alkoholu. Rodzina utrzymuje się z renty ojca i z pomocy materialnej przyznanej przez Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej. Mieszkanie ich znajduje się w starym budownictwie, bez wygód, złożone z dwóch pokoi i kuchni. Chłopiec, gdy przebywa w domu, dzieli pokój z rodzeństwem. Trudno jest tam wygospodarować miejsce do nauki i wypoczynku. Grzegorz jąka się i ma wielorakie wady wymowy, które nie były korygowane przez logopedę, ponieważ rodzice nie zabiegali o taką pomoc.

Przykład złych warunków rozwoju biologicznego
Monika J.

Dziewczynka pochodzi z rodziny pełnej, dwupokoleniowej, ma sześcioro rodzeństwa, jest dzieckiem najmłodszym. Obecnie jest uczennicą klasy V. Jej najstarszy brat ma 21 lat, nigdzie się nie uczy i nie pracuje. Matka pozostaje bez pracy, a ojciec obecnie przebywa w więzieniu. Warunki materialne i mieszkaniowe rodziny są bardzo złe. Rodzina utrzymuje się z renty i zasiłku rodzinnego przyznanego dla Moniki. Zajmuje jeden pokój i kuchnię w starym budownictwie,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

a mieszkanie to jest ciemne, wilgotne, nieskanalizowane, ogrzewane piecami kaflowymi. Dziewczynka dzieli pokój z rodzeństwem, sypia we wspólnym łóżku z siostrami; dzieli z nimi także jedyny w pomieszczeniu stolik do odrabiania prac domowych oraz szafkę na przybory szkolne. Dziewczynka ma wadę wymowy, która nie była korygowana w dzieciństwie. Poza tym urodziła się ze zrośniętymi palcami u obu rąk, a przeprowadzona operacja spowodowała deformację dłoni.

Z analizy czynników rozwoju biologicznego dziecka w rodzinie i z wybranych przykładów wynika, że warunki materialne i mieszkaniowe rodziny mogą być uznane za ważne dla tego rozwoju. Zatem trudne warunki finansowe i bytowe rodziny stają się poważną przeszkodą, utrudniającą prawidłowy rozwój dziecka, a w przypadku dziecka upośledzonego umysłowo mogą w jeszcze większym stopniu zahamować jego rozwój. Można by więc uznać, że zaspokajanie potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego tych dzieci mogłoby przebiegać lepiej, w przypadku dobrej sytuacji materialnej i mieszkaniowej rodziny.

Ogólna ocena warunków rozwoju biologicznego dziecka upośledzonego umysłowo w rodzinie, obejmująca całokształt sytuacji materialnej i mieszkaniowej, pozwala na wysunięcie następujących wniosków:

- tylko w niewielu badanych rodzinach na jego utrzymanie pracują oboje rodzice,
- warunki materialne rodziny są określane głównie jako niekorzystne lub złe,
- w większości rodzin występują okresowe trudności z zaspokojeniem potrzeb jej członków w zakresie pożywienia i ubrania,
- warunki mieszkaniowe w wielu rodzinach są przeciętne,
- warunki nauki i wypoczynku dzieci w większości rodzin są niekorzystne,
- tylko w nielicznych rodzinach dzieci w zakresie prac domowych mogą liczyć na pomoc obojga rodziców,
- zainteresowanie rodziców kompensacją deficytów rozwojowych dzieci jest najczęściej niedostateczne.

Reasumując, należy stwierdzić, że sytuacja materialno-bytowa badanych rodzin jest zróżnicowana. Zła sytuacja materialno-bytowa rodziny oznacza, że dzieci nie mają zaspokojonych najbardziej elementarnych potrzeb, między innymi nie mają stworzonych odpowiednich warunków snu, wypoczynku, zabawy i nauki, co niewątpliwie wpływa hamująco na ich rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny i zapewne pogłębia trudności wynikające z upośledzenia umysłowego.

Przyjmuje się, że na rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny dziecka mają wpływ także czynniki rozwoju psychospołecznego, które będą tematem dalszej analizy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

1.2. Czynniki rozwoju psychospołecznego

Każda rodzina posiada własną strukturę i wytwarza niepowtarzalną atmosferę wychowawczą, w której wzrasta i rozwija się mały człowiek. W rodzinie przebiega również jego proces socjalizacji, gdyż dziecko od swoich rodziców uczy się myśleć, mówić, kontrolować i opanowywać swoje reakcje. Dzięki wzorom osobowym, którymi są dla niego rodzice, uczy się ono, jak odnosić się do innych, jak wyrażać swoją sympatię i antypatię. Rodzina przekazuje również dziecku wartości, normy, wzory zachowań i obyczaje kulturowe społeczeństwa, do którego należy. Dziecko, przyswajając sobie umiejętność reagowania na nakazy i zakazy, zdobywa jednocześnie umiejętność kierowania swoim działaniem.

W celu analizy czynników rozwoju psychospołecznego dziecka upośledzonego umysłowo w środowisku rodzinnym wzięłam pod uwagę takie wskaźniki, jak:

– opieka nad dzieckiem w okresie dzieciństwa,
– opieka nad dzieckiem w chwili obecnej,
– czas poświęcany dziecku w ciągu dnia,
– zaufanie dziecka do rodziców,
– organizacja życia rodzinnego,
– atmosfera wychowawcza domu rodzinnego,
– postawy rodzicielskie,
– praca dziecka na rzecz domu rodzinnego,
– ocena postępowania dziecka,
– sposoby korygowania zachowania,
– stosowane metody wychowawcze,
– zgodność między rodzicami co do postępowania z dzieckiem,
– zainteresowanie rodziców kontaktami dziecka z rówieśnikami.

Wskaźniki te oceniłam według czterech kategorii, jako: korzystne, przeciętne, niekorzystne i złe.

Do grupy rodzin stwarzających korzystne warunki rozwoju psychospołecznego zaliczyłam te rodziny, które zapewniały dziecku opiekę i aktywizowały jego rozwój w okresie dzieciństwa, a obecnie także się troszczą o nie, poświęcają mu czas, interesują się jego problemami, pomagają w ich rozwiązywaniu, dbają o dobrą atmosferę w rodzinie, zapewniają mu poczucie bezpieczeństwa, umiejętnie przydzielają i egzekwują obowiązki domowe, stosują mądre i przemyślane metody wychowawcze oraz interesują się jego kontaktami z rówieśnikami.

W 85 badanych rodzinach (56,7%) dzieci w okresie dzieciństwa miały zapewnioną opiekę obojga rodziców. W 15 rodzinach (10%) opiekę nad dzieckiem w okresie dzieciństwa sprawowali oboje dziadkowie. 29 dzieci (19,3%) mogło liczyć w okresie swego dzieciństwa tylko na opiekę matki, w 9 rodzinach (6%) zaś opiekował się dzieckiem tylko ojciec.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Tabela 15. Opieka nad dzieckiem w dzieciństwie i obecnie

Opieka nad dzieckiem	W dzieciństwie		Obecnie	
	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%
Oboje rodzice	85	56,7	83	55,3
Tylko matka	29	19,3	48	32,0
Tylko ojciec	9	6,0	7	4,7
Starsze rodzeństwo	3	2,0	–	–
Dziadkowie	15	10,0	3	2,0
Tylko babcia	6	4,0	–	–
Tylko dziadek	2	1,3	–	–
Krewni	–	–	4	2,7
Obca osoba	1	0,7	5	3,3
Nikt	–	–	–	–
Ogółem	**150**	**100,0**	**150**	**100,0**

Z analizy danych uzyskanych metodą wywiadu wynika, że tylko nieliczni rodzice dbali o rozwój psychospołeczny dziecka w okresie jego dzieciństwa. Wiązało się z tym poświęcanie czasu na wspólne zabawy i spacery. Badani rodzice sporadycznie opowiadali dziecku bajki (18%), lecz nigdy sami nie czytali mu książek. Rodzice ci nie potrafili wskazać żadnej postaci bajkowej, którą pamiętaliby z okresu dzieciństwa swojego dziecka.

Obecnie stan opieki rodziców nad dzieckiem prezentuje się następująco: w 83 rodzinach (55,3%) opiekę nad dzieckiem sprawują oboje rodzice, 48 dzieci (32%) pozostaje pod opiekę tylko matki lub matki i ojczyma, 7 dzieci (4,7%) – pod opieką tylko ojca, w trzech rodzinach (2%) dzieckiem opiekują się dziadkowie, natomiast czworo dzieci (2,7%) pozostaje pod opieką cioci (najczęściej siostry matki, mieszkającej we wspólnym gospodarstwie), dwoje dzieci (1,3%) przebywa w internacie pod opieką sióstr zakonnych i troje dzieci (2%) – pod opieką księży.

W analizie wybranych cech środowiska rodzinnego, które mają wpływ na rozwój psychospołeczny dziecka, uwzględniono także opiekę nad dzieckiem przebywającym w domu lub innym miejscu po zajęciach szkolnych. Z danych wynika, że poza zainteresowaniem rodziców pozostają przede wszystkim dzieci starsze, spośród których 45,2% po powrocie do domu przebywa bez opieki dorosłych. Pod tym względem najkorzystniej przedstawia się sytuacja dzieci klas najmłodszych. Na pytanie: Gdzie i z kim najczęściej przebywa dziecko po zajęciach szkolnych?, uzyskałam następujące odpowiedzi: w 36,1% rodzin z obojgiem rodziców, w 12% tylko z matką, w 29% pod opieką starszego rodzeństwa, w 12,2% w świetlicy, w 3,7% u krewnych (w tym u dziadków lub babci), a 7% respondentów nie znało odpowiedzi. Z punktu widzenia rozwoju psychospołecznego

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

najmniej korzystne jest samotne przebywanie dziecka w domu i oczekiwanie na powrót rodziców, a w tej sytuacji znajduje się 12,6% dzieci.

Deklaracja rodziców w sprawie opieki nad dzieckiem nie zawsze łączy się z właściwą organizacją życia w rodzinie, szczególnie z ilością czasu poświęcanego dziecku dziennie. Ilość czasu w tym ujęciu kształtuje się różnie w poszczególnych rodzinach objętych badaniem. Z wypowiedzi rodziców wynika, że często z przyczyn od nich niezależnych nie mogą poświęcić dziecku zbyt wiele czasu. Fakt ten jest spowodowany rodzajem wykonywanej pracy, chorobą któregoś z rodziców lub po prostu niezaradnością życiową albo obojętnością rodziców. Można bowiem spotkać wiele rodzin, w których pomimo że rodzice mają dużo wolnego czasu, sprawom dziecka poświęcają go mało lub w ogóle. Pytani o to rodzice twierdzili przeważnie, że dziecku mogą poświęcić od 0,5 do 1 godziny dziennie. Ten wspólny czas to zazwyczaj zjadane razem posiłki. Poza tym badanym rodzicom wydaje się, że skoro zapewnili dziecku pożywienie, odzież i warunki do snu, to już spełnili swoje rodzicielskie obowiązki.

Inaczej sytuacja ta wygląda na wsi. Rodzice mieszkający na wsi są przeciążeni zajęciami gospodarskimi, co prowadzi u nich do stanu chronicznego zmęczenia. Czyni to ich nadmiernie wrażliwymi, pobudliwymi, nerwowymi, a w konsekwencji niechętnymi do wygospodarowywania czasu dla dziecka.

Z ilością czasu poświęconego dziecku łączy się zainteresowanie jego sprawami. Chodzi tu zwłaszcza o pomoc rodziców w rozwiązywaniu jego problemów. Przy czym istotna jest również więź uczuciowa dzieci z rodzicami, której symptomem jest okazywanie im zaufania. Przejawia się to między innymi w tym, że dziecko zwraca się do nich z prośbą o radę i pomoc w trudnych dla siebie sytuacjach. Możliwość zwierzenia się i omówienia swoich problemów z życzliwym człowiekiem daje dziecku poczucie pewności, że ma w kimś oparcie i tym samym nie pozostaje samotne. Jest to równocześnie jeden z naturalnych i właściwych wszystkim ludziom mechanizmów rozładowania napięcia.

Chcąc się zorientować, kogo dziecko darzy zaufaniem i w kim znajduje oparcie w trudnych sytuacjach, zadałam respondentom następujące pytania: „Do kogo głównie dziecko zwraca się ze swoimi problemami?" i „Do kogo dziecko ma największe zaufanie?".

Badania wykazały, że zarówno córki, jak i synowie największym zaufaniem darzą matkę – to jej przede wszystkim zwierzają się ze swoich kłopotów, zmartwień i do niej udają się po pomoc. Matki są postrzegane jako bardziej kochające, wyrozumiałe i przyjazne dzieciom. Ojcowie, szczególnie ci o negatywnych cechach osobowościowych, agresywni, nietolerancyjni czy ze słabością do alkoholu, często niszczą atmosferę domu rodzinnego. Być może z tego powodu nie wzbudzają zaufania u swoich dzieci, ale wręcz wywołują u nich obawy lub rozczarowanie.

Z badań dowiadujemy się, że to z matką dzieci czują się najbardziej związane i to ją obdarzają zaufaniem. W 84 rodzinach (56%) dzieci mają zaufanie tylko

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

do matki. Na drugim miejscu plasują się oboje rodzice (31, tj. 21%), a dalej ktoś z rodzeństwa; w przypadku dziewczynek jest to zazwyczaj starsza siostra (3,3%), a w przypadku chłopców – starszy brat (4,7%). Ojciec był wskazywany w siedmiu rodzinach (4,7%). Inne osoby, np. babcia, dziadek, są obdarzeni zaufaniem w pięciu rodzinach objętych badaniem (3,3%). Natomiast 7% rodziców nie było obdarzonych zaufaniem przez swoje dzieci.

Zauważyłam, że zakres okazywania zaufania rodzicom różnicuje wiek dziecka. Mimo że w każdej grupie wiekowej dzieci zwracają się najczęściej do matki ze swoimi kłopotami i zmartwieniami, to jednak wraz z wiekiem dziecka zmniejsza się wyraźnie procent tych, które zwierzają się ze swych problemów rodzicom, i to zarówno matce, jak i ojcu. Wyniki te wskazują na spadek autorytetu rodziców i dosyć gwałtowny wzrost znaczenia kolegów, którym młodzież powierza swoje kłopoty. Zaufanie do rodziców spada głównie w tych rodzinach, w których dominuje autokratyczny styl wychowania. Zauważyłam też grupę dzieci, które nie mają komu zwierzyć się ze swych kłopotów i w ten sposób rozładować swoich napięć. Taka sytuacja jest o tyle niebezpieczna, że dziecko, szukając innych sposobów odprężenia psychicznego, może znaleźć ulgę w destruktywnych formach zachowania się. Warunki psychicznego osamotnienia ograniczają bowiem wyrobienie zdolności do nawiązywania pozytywnych kontaktów emocjonalnych z rówieśnikami, a tym samym hamują rozwój społeczny.

Światło na relacje rodzinne rzucają odpowiedzi rodziców na pytanie: „Do kogo dzieci zwracają się o pomoc w trudnych sytuacjach?". Z badań wynika, że niespełna 71% dzieci nie szuka takiej pomocy u nikogo. Dotyczy to bardziej uczniów gimnazjum, głównie chłopców, aniżeli uczniów szkoły podstawowej. Fakt ten świadczy jednak nie o dużej samodzielności tych dzieci, ale prawdopodobnie o ich braku zaufania do kogokolwiek z najbliższych osób. Dane empiryczne świadczą o raczej małym zainteresowaniu rodziców sprawami i potrzebami swojego dziecka, a także o niewielkiej ilości poświęcanego mu czasu.

Do czynników rozwoju psychospołecznego zaliczyłam także atmosferę życia rodzinnego, która jest bardzo ważna dla rozwoju dziecka, a zwłaszcza dla jego równowagi psychicznej. Należy przy tym zwrócić uwagę na pewną niedoskonałość zebranego materiału badawczego. Dysponowałam bowiem jedynie opinią rodziców, którzy sami oceniali tę atmosferę. Z tego względu można przypuszczać, że oceny te są zawyżone, co może wynikać z niechęci badanych rodziców do ujawniania krytycznych ocen atmosfery życia w swych rodzinach.

Analizując atmosferę życia rodzinnego, wzięłam pod uwagę informacje dotyczące organizacji życia w rodzinie i stosunków emocjonalnych między jej członkami. Uznałam, że stanowią one szczególny rodzaj zależności zachodzącej w określonych warunkach społecznych rodziny, a wyznaczają je indywidualne cechy poszczególnych członków rodziny oraz czynniki społeczne związane z organizacją życia wewnątrzrodzinnego. Najwyraźniejszymi wskaźnikami stosunków rodzinnych są treści i częstotliwość interakcji, w trakcie których członkowie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

rodziny wyrażają swoje uczucia do siebie. Postawy małżonków wobec siebie mają szczególne znaczenie dla równowagi emocjonalnej rodziny, jej wewnętrznej organizacji, a tym samym dla rozwoju psychospołecznego ich dzieci.

Na podstawie danych uzyskanych z wywiadu środowiskowego, analizy dokumentów i obserwacji środowiska rodzinnego podczas wywiadu stwierdziłam, że w rodzinach badanych dzieci występują nieporozumienia między małżonkami, przejawiające się w różnych, mniejszych lub większych konfliktach. Jak wynika z wypowiedzi badanych rodziców, w 98 rodzinach (65,3%) zdarzają się konflikty, a ich źródłem bywa zwykle marnotrawstwo pieniędzy na alkohol, brak wspólnego zdania wynikający z niezgodności charakterów i brak środków materialnych na utrzymanie rodziny. W rodzinach, w których nadużywa się alkoholu i dochodzi do awantur, zauważyłam brak troski o dziecko, o zaspokojenie jego podstawowych potrzeb, brak odpowiedniej stymulacji rozwojowej, nie mówiąc już o właściwej atmosferze wychowawczej czy o pozytywnych wzorach zachowania. Alkoholizm i bezrobocie są zjawiskami niepokojącymi w badanych rodzinach. Nadużywanie alkoholu przez ojca, a często i przez matkę oraz starsze rodzeństwo badanych dzieci, zdarza się bardzo często. Ponadto w pięciu rodzinach odnotowałam karalność ojca. W jednej z rodzin objętych badaniem ojciec został na oczach dzieci zamordowany przez matkę. Stwierdziłam też jeden przypadek molestowania seksualnego córki przez jej ojca. Do drobnych konfliktów małżeńskich i chłodu emocjonalnego między małżonkami przyznało się 17 rodziców (11,3%), awantury domowe zauważyłam w 16 rodzinach (10,7%), natomiast w 19 rodzinach (12,7%) pożycie małżeńskie można uznać za względnie zgodne.

Przyczyną konfliktów zazwyczaj nie jest organizacja życia rodzinnego. Głównym organizatorem życia domowego w 92 rodzinach byli oboje rodzice, w 25 – tylko matka, w 33 – tylko ojciec. Jeżeli życiem rodziny kierują ojcowie, matki zazwyczaj aprobują ich decyzje – po prostu nie chcą lub boją się im przeciwstawić. W rodzinach, w których głównym organizatorem życia jest matka, zauważyłam niechęć, niemoc lub obojętność ojca wobec współpracy z nią. W 11 rodzinach chory ojciec był niezdolny do decydowania o życiu rodziny (trzech ojców niewidomych, jeden chory na stwardnienie rozsiane, jeden ojciec bez kończyn dolnych, jeden bez ręki, w trzech rodzinach – ojciec nerwowo chory, pozostający pod opieką psychiatry, jeden ojciec po bardzo poważnej operacji serca).

Dla pełniejszego zobrazowania współżycia małżonków należy wspomnieć o zaobserwowanych w kilku przypadkach braku zrównoważenia emocjonalnego i niestałości usposobienia badanych rodziców. Poza tym dostrzegłam obniżony poziom umysłowy u wielu z nich. Współżycie rodziców objętych badaniem jest zatem raczej konfliktowe, a przypadki współżycia zgodnego są nieliczne, lecz i tam, jak przyznawali sami badani, zdarzają się drobne nieporozumienia.

W sferze stosunków emocjonalnych w rodzinie, wpływających na rozwój psychospołeczny dziecka, szczególne znaczenie mają bezpośrednie układy między

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

rodzicami a dziećmi, czyli postawy rodzicielskie. Każde dziecko odczuwa bowiem potrzebę troskliwej opieki rodzicielskiej, życzliwości, ciepła i miłości ze strony własnych rodziców.

Postawy rodziców wobec własnego dziecka mogą być różne i tym samym mogą pociągać za sobą różne następstwa. Prawidłowe postawy rodzicielskie pozwalają na zaspokojenie potrzeb psychospołecznych dziecka, kształtują w nim pożądane cechy i decydują o tym, że staje się ono jednostką silną, odporną fizycznie i psychicznie. Postawy nieprawidłowe zaś nie stwarzają możliwości zaspokojenia potrzeb i wywołują zaburzenia w zachowaniu dziecka, pozostawiają trwałe rysy na jego osobowości, na przykład niedojrzałość emocjonalną i społeczną. Szczególnie negatywnie na rozwój psychospołeczny dziecka wpływa odrzucenie go przez rodziców. Dziecko odtrącone traci poczucie bezpieczeństwa i przynależności do grupy rodzinnej, nie potrafi rozładowywać własnych napięć, narasta w nim agresja, wrogie nastawienie do tych, z którymi przebywa, rozwija się u niego skłonność do zachowań przestępczych.

Percepcja postaw rodzicielskich przez dzieci opiera się na spostrzeganiu stosunku emocjonalnego rodziców do nich, który jest zarazem bardzo wyraźnym wskaźnikiem więzi uczuciowych pomiędzy rodzicami a dziećmi.

Określając postawę rodzicielską jako przejaw emocjonalnego stosunku rodziców do dziecka, dokonałam podziału postaw rodzicielskich na pozytywne – życzliwe, opiekuńcze, zapewniające dziecku poczucie bezpieczeństwa (akceptacja, uznanie), ambiwalentne, czyli odrzucenia, nadmiernej koncentracji, oraz negatywne – obojętność, lekceważenie lub nadmierne wymagania.

Z moich badań wynika, że w 72 rodzinach (48%) rodzice przyjmują wobec dziecka postawy pozytywne, a w 21 rodzinach (14%) – postawy obojętne. Takie sytuacje zanotowałam w rodzinach wielodzietnych, niewydolnych wychowawczo lub u rodziców z ograniczonym rozwojem umysłowym. W dziewięciu rodzinach (6%) rodzice ujawnili postawę odrzucenia. Dzieci z tych rodzin są powierzone opiece wychowawców internatu i utrzymywane na koszt państwa, lub też wychowywane przez krewnych; rodziny te są skrajnie patologiczne. W 22 rodzinach (14,7%) zanotowałam zaś nadmierne wymagania – dotyczy to zwłaszcza dzieci wiejskich, zmuszanych do ciężkiej pracy w gospodarstwie.

Postawy ambiwalentne uczuciowo stwierdziłam w 26 rodzinach objętych badaniem (17,3%). Z jednej strony widoczna była nadmierna koncentracja rodziców na dziecku, a więc postawa pełna niepokojów i napięć, nadmierne ochranianie i decydowanie za dziecko, szczególnie gdy było to dziecko jedyne, z drugiej zaś – postawa odrzucająca je z różną siłą i stanowczością.

Z dystansem uczuciowym mamy do czynienia wówczas, gdy rodzice nie lubią dziecka, żywią do niego uczucia rozczarowania i zawodu, uważają opiekę nad nim za czynność odrażającą lub ponad ich siły, demonstrują uczucia negatywne, dezaprobatę, podchodzą do dziecka w sposób dyktatorski i otwarcie je krytykują. Taką postawę zanotowałam zarówno w rodzinach wiejskich, jak i w tych, w któ-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

rych dziecko upośledzone umysłowo miało normalnie rozwijające się rodzeństwo, a więc było tym gorszym dzieckiem. Brak akceptacji dziecka upośledzonego umysłowo dotyczy głównie rodziców o niskim poziomie intelektualnym, szczególnie ojców.

W celu rozpoznania czynników środowiska rodzinnego mających wpływ na rozwój psychospołeczny dziecka pytałam rodziców także o przydzielanie dziecku obowiązków w domu. Przyjęłam założenie, że wykonywanie przez dzieci prac na rzecz domu świadczy o właściwej organizacji życia rodzinnego, ułatwia powstawanie wzajemnej więzi uczuciowej, jest też odzwierciedleniem dobrych stosunków dzieci z rodzicami oraz wpływa na uspołecznienie się dziecka. W badaniach starałam się ustalić, czy i jakie prace wykonują dzieci na rzecz domu, a także jak rodzice oceniają ich wykonanie.

Zgromadzony materiał pozwala stwierdzić, że w 54 rodzinach objętych badaniem (36%) dzieci mają przydzielone obowiązki domowe. Najczęściej wykonywane czynności można ująć w cztery grupy:

1) sprzątanie mieszkania, wynoszenie śmieci;
2) pomoc przy przygotowywaniu posiłków;
3) zmywanie naczyń po posiłkach;
4) robienie drobnych zakupów.

Oceniając udział dzieci w wypełnianiu obowiązków domowych, przyjęłam, że największe walory dla rozwoju społecznego mają te prace, które są dziecku przydzielone na stałe, gdyż może ono wówczas wykazać się inicjatywą i samodzielnością. Poza tym systematyczne ich wykonywanie staje się okazją do nagradzania dziecka i daje mu poczucie współuczestniczenia w życiu rodziny, co niewątpliwie ma wpływ na poziom jego samooceny i rozwój psychospołeczny.

Wśród obowiązków przydzielonych dziecku zdecydowanie dominują zajęcia z pierwszej grupy, tj. sprzątanie i wynoszenie śmieci, oraz z drugiej – pomaganie przy przygotowaniu posiłków. Należy jeszcze dodać, że dzieci mieszkające na wsi mają zgoła inny zakres obowiązków, a obejmują one pomoc w gospodarstwie i w pracach polowych.

Natomiast w 62 rodzinach badanych (41,3%) rodzice odpowiedzieli, że ich dziecko nie ma takich obowiązków, a w 20 rodzinach (13,3%) – pomaga tylko wówczas, gdy mu się każe lub pomaga bardzo niechętnie. W 14 rodzinach (9,4%) – według relacji badanych rodziców – dzieci w ogóle nie mają obowiązków domowych.

Założyłam, że ocena pracy dziecka przez rodziców ma znaczenie wychowawcze i jest również czynnikiem jego rozwoju psychospołecznego. W tym celu spytałam rodziców o rodzaj tej oceny. Z wypowiedzi rodziców wynika, że najczęściej chwalą oni dziecko wobec rodziny, dają nagrody pieniężne lub rzeczowe. Z kolei 48 badanych rodziców (32%) nie kontroluje pracy dziecka na rzecz rodziny i jej nie ocenia.

Przydzielanie obowiązków domowych jest także jednym z istotnych elementów procesu rewalidacji dzieci upośledzonych umysłowo. Brak podziału obo-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

wiązków lub nadmierne obciążanie nimi dzieci, a więc brak ustalonego rytmu dnia, jest przeważnie związany z patologiami występującymi w tych rodzinach, głównie z alkoholizmem. Oznacza to również brak zrozumienia potrzeb dziecka upośledzonego umysłowo, co wynika z niedostatecznej świadomości rodziców co do swojej roli wychowawczej. Dlatego też negatywnie należy ocenić taką sytuację, kiedy tylko 41,3% rodziców wykorzystuje szansę rozwoju psychospołecznego swego dziecka poprzez świadome organizowanie życia rodzinnego.

Zgodnie z przyjętą w badaniach tezą uznałam, że czynnikiem rozwoju psychospołecznego dziecka są także metody wychowawcze stosowane przez rodziców, zarówno jako oddziaływanie celowe, świadome i planowe, jak i spontaniczne, przypadkowe. Doceniając jednak wagę świadomego wpływu, postanowiłam zbadać poziom refleksji pedagogicznej rodziców, towarzyszącej stosowaniu metod wychowawczych. Z kolei chcąc ocenić warunki rozwoju psychospołecznego dziecka, przyjęłam, że niekorzystny dla jego przebiegu jest zarówno nadmiar, jak i brak kar i nagród w wychowaniu. Inaczej mówiąc, negatywne jest zarówno podejście represyjne, jak i podejście nadmiernie swobodne.

Analiza zebranych danych pozwala na stwierdzenie, że rodzice do swoich upośledzonych umysłowo dzieci odnoszą się „raczej surowo" – 55,3%, „raczej łagodnie" – 25,6%, „bardzo surowo" – 11,2% i pozwalają na wszystko – 7,9%. W wypadku nieposłuszeństwa dziecka lub złego zachowania rodzice stosują następujące kary: krzyczenie, wymyślanie i wyzywanie, upomnienia ustne, kary cielesne oraz pozbawienie przywilejów. Krzyczeniu często towarzyszą różne groźby na wypadek powtórzenia niewłaściwego zachowania się dziecka. Karami stosowanymi przez matki są straszenie ojcem, dawanie zakazów, ograniczenie swobody lub pozbawienie przywilejów.

Zsumowanie uzyskanych wyników wskazuje, że najczęściej wykorzystywaną metodą wychowawczą jest karanie (36%), głównie w postaci odebrania przywilejów (16,6%) i kar cielesnych (10,9%). Na uwagę zasługuje także to, że niektórzy rodzice chętnie stosują takie kary, jak ośmieszanie dziecka i nierozmawianie z nim. Można tu dostrzec również zależność rodzaju kary od wieku dziecka. Dzieci z klas najmłodszych najczęściej są bite, a karom fizycznym towarzyszą zakazy i krzyk. W stosunku do dzieci klas III–V są stosowane głównie zakazy oraz (w niektórych przypadkach) kary fizyczne. W odniesieniu do uczniów klas gimnazjalnych są używane różne formy zakazu, ale częściej ma miejsce strofowanie i zwracanie uwagi na konsekwencje popełnionego czynu. Oczywiście, wszystko to zależy od typu rodziny.

Jako przyczynę częstego stosowania kar rodzice podawali: brak zdyscyplinowania dziecka, które „ciągle coś broi", brak cierpliwości do dziecka, własne zdenerwowanie (z powodu zewnętrznych wydarzeń) bądź uznawanie kar za bardzo skuteczne metody wychowania.

W rodzinach objętych badaniem rzadko występuje partnerski układ między małżonkami. Układ istniejący między nimi cechują zazwyczaj mały udział ojców

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

w wychowaniu dzieci i złe relacje między małżonkami. Wiele matek nie radzi sobie z problemami wychowawczymi, a ojcowie wykazują brak uczuć pozytywnych wobec dziecka. W rodzinach objętych badaniem rzadko są stosowane pochwały i nagrody. Tylko co siódma rodzina stwierdziła, że nagrody dają lepsze efekty wychowawcze. Najczęściej są to nagrody pieniężne, kupowanie odzieży lub słodyczy. Nie zdarzyło się natomiast, by ktoś z rodziców zadeklarował, że nagrodą za dobre sprawowanie było kupienie książki. Rzadko też rodzice jako nagrodę stosowali wyrażanie uznania czy zadowolenia. W związku z tym w badanej populacji jest wysoki odsetek rodzin, w których podejście wychowawcze rodziców można określić jako nijakie. Jest ono pozbawione wzmacniania, jak również stosowania takich środków wychowawczych, które mogłyby dziecku ułatwić wybór wartości i wspomóc jego rozwój psychospołeczny.

W badanych rodzinach brakowało konsekwencji i jednolitości w postępowaniu z dzieckiem. Z wypowiedzi rodziców wynika, że niekiedy pozostawiają dziecku dużą swobodę, to znowu nadmiernie ją ograniczają, gdy są zdenerwowani lub pogniewani. Natomiast kiedy złość im mija, wszystko wraca do dawnego stanu. Tak częste stosowanie kar w wychowaniu i zmienność oddziaływań wychowawczych mogą świadczyć o niskiej kulturze pedagogicznej rodziców.

Przejawem troski rodziców o prawidłowy rozwój psychospołeczny dziecka upośledzonego umysłowo jest także zaspokojenie jednej z jego potrzeb psychicznych, a mianowicie potrzeby nawiązania kontaktów społecznych z rówieśnikami oraz stopień zainteresowania się rodziców tymi kontaktami. Jednocześnie zakładam, że zarówno nadmiar tych kontaktów, jak i ich niedobór może być niekorzystny dla przebiegu rozwoju psychospołecznego dziecka, zwłaszcza upośledzonego umysłowo.

Znajomość kolegów dziecka przez rodziców uzależniona jest głównie od jego wieku. To znaczy, że badani rodzice dobrze znają kolegów dzieci z klas I–III, gdyż poznają ich najczęściej w szkole lub na podwórku, w czasie wspólnej zabawy. 74 badanych rodziców (49,3%) przyznało, że nie interesuje się rówieśnikami i przyjaźniami swego dziecka. Zaledwie 48 rodziców (32%) oceniło pozytywnie swoje zainteresowanie sferą kontaktów społecznych dziecka. Niepokojąco niski jest zatem stopień wiedzy rodziców o kolegach dziecka, o jego kontaktach interpersonalnych, o przebywaniu w grupach rówieśniczych. dotyczy to zwłaszcza młodzieży gimnazjalnej i uczniów starszych klas szkoły podstawowej. Rodzice, którzy wykazują brak zainteresowania przyjaźniami swoich dzieci, w odpowiedzi na pytanie: „Czy zna Pan/Pani kolegów swojego dziecka?" mówili: „Nie interesuje nas, z kim nasze dziecko się koleguje i z kim przebywa, towarzystwo jego kolegów jest nam zupełnie obojętne", „Nie chcę poznać kolegi swojego syna i nie chcę widzieć jego kolegów w naszym domu".

Dlatego też tylko 37 rodziców (24,7%) pochwalało wybór kolegów przez ich dziecko i zawsze pozwalało zapraszać ich do domu. Natomiast zdaniem 58 rodziców (38,7%), ich dzieci mogły zapraszać do domu kolegów tylko czasami.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Z uwag niektórych rodziców wynika też, że chociaż znają oni kolegów dziecka, nie zawsze jednak ich akceptują i mają zastrzeżenia co do kontaktów społecznych swego dziecka. Tak było w 15 rodzinach, w których zabraniano dzieciom sprowadzania kolegów do domu. Na uwagę zasługuje fakt, że 40 rodziców oświadczyło, iż nie kontroluje tego, z kim przyjaźni się ich dziecko, dodając często, że jest im obojętne, kogo i kiedy zaprasza ono do domu.

W świetle tego można przyjąć, że stopień zainteresowania rodziców kontaktami społecznymi swoich dzieci może stać się czynnikiem sprzyjającym ich rozwojowi społecznemu. Z kolei brak zainteresowania hamuje ten rozwój. Dzieci upośledzone umysłowo nie mają zbyt wielu przyjaciół w miejscu swego zamieszkania, choćby ze względu na swoistą reakcję ze strony ich pełnosprawnych rówieśników. Dzieci w normie intelektualnej wobec dzieci upośledzonych umysłowo przyjmują bowiem zazwyczaj postawy agresywne: wyśmiewanie, drwiny, szyderstwa, ubliżanie, bicie lub stosują reakcje deprecjonujące: przyglądanie się, lekceważenie, obojętność. Dlatego też w przypadku uczniów upośledzonych umysłowo bardzo często się zdarza, że tylko te przyjaźnie, które zawiązały się na terenie szkoły specjalnej, są przenoszone także na teren pozaszkolny.

Uwarunkowania rozwoju psychospołecznego dziecka upośledzonego umysłowo w rodzinie są więc znacznie zróżnicowane. Czynniki destrukcyjne tkwiące w środowisku rodzinnym mogą natomiast stanowić podłoże pojawiania się u tych dzieci zachowań niezgodnych z obowiązującymi normami moralno-społecznymi.

Podsumowując, większość dzieci upośledzonych umysłowo nie ma zapewnionych przez swoje rodziny korzystnych warunków rozwoju społecznego, gdyż:

- rodzice poświęcają im niewielką ilość czasu i wykazują małe zainteresowanie ich sprawami i potrzebami;
- dzieci te mają dobry kontakt emocjonalny przeważnie tylko z matką, do niej też najczęściej zwracają się o pomoc w rozwiązywaniu swoich problemów;
- atmosfera życia rodzinnego jest ogólnie niekorzystna, brak też w rodzinie pozytywnych wzorów zachowania, co dotyczy zarówno stosunków emocjonalnych między małżonkami (kłótnie, konflikty, awantury), jak i ich postaw rodzicielskich;
- stosowane przez rodziców metody wychowawcze mają głównie charakter egzekutywny (dominują kary); wymierzanie kar nie zawsze wiąże się z przestrzeganiem koniecznych zasad, m.in. dostosowania kary do czynu i połączenia jej z nim, proporcjonalności kary i winy, konsekwencji i jednomyślności rodziców w karaniu;
- udział dzieci w życiu rodzinnym jest ograniczony, gdyż rodzice rzadko przydzielają im stałe obowiązki czy zadania;
- przydzielanie obowiązków nie ma związku z rozwojem umiejętności i cech charakteru dziecka;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

– brak jest zgodności i jednolitości postępowania rodziców wobec dziecka; często matki nadmiernie koncentrują się na nim, natomiast ojcowie dominują nad dzieckiem i wykazują wobec niego dystans emocjonalny;
– rodzice rzadko interesują się kontaktami dziecka z rówieśnikami.

Kilka opisów empirycznych ukaże wpływ różnych czynników na rozwój psychospołeczny badanych dzieci.

Przykład korzystnych warunków rozwoju psychospołecznego
Marta K.

Przed pójściem do szkoły dzieckiem tym opiekowali się oboje rodzice i obecnie roztaczają nad nim opiekę. Zawsze znajdują dla córki czas, a ona obdarza ich zaufaniem, gdyż może liczyć na ich wsparcie i pomoc w rozwiązywaniu swoich problemów. Rodzice żyją zgodnie i razem decydują o życiu rodziny. Ich postawy wobec dziecka zapewniają mu poczucie bezpieczeństwa. Dziewczynka ma stałe obowiązki w domu, chętnie się z nich wywiązuje, a jej praca jest dostrzegana i doceniana przez rodziców. Rodzice odnoszą się do dziecka łagodnie, a w ocenach wychowawczych są przeważnie jednomyślni. W wypadku złego zachowania się córki przeważnie tłumaczą jej, jak należy się zachować, natomiast gdy zrobi coś dobrego, chwalą ją i okazują jej swoje zadowolenie. Dziecko ma kilku przyjaciół, których rodzice dobrze znają i których zawsze może zaprosić do swego domu.

Dziewczynka rozumie sytuacje społeczne i potrafi interpretować obowiązujące normy społeczne, jest bardzo grzeczna, zdyscyplinowana, a także chętna do pracy na terenie szkoły.

Przykład przeciętnych warunków rozwoju psychospołecznego
Paulina J.

W okresie dzieciństwa dziewczynką opiekowali się oboje rodzice, aktywizowali jej rozwój społeczny poprzez wspólne zabawy. Obecnie również opiekują się córką, poświęcając jej średnio pół godziny dziennie. Dziewczynka ma największe zaufanie do matki i jej też zwierza się ze swoich problemów. Organizatorami życia w rodzinie są oboje rodzice, którzy przeważnie razem podejmują decyzje w sprawach dotyczących rodziny. Niestety, atmosferę życia rodzinnego zakłócają częste konflikty małżeńskie, w związku z czym w domu rodzinnym zachwiane jest poczucie bezpieczeństwa. Dziewczynka ma stałe obowiązki w domu: sprząta mieszkanie, opiekuje się psem, ale niechętnie pracuje na rzecz rodziny – tylko wtedy, gdy się jej każe. Rodzice zazwyczaj nie kontrolują prac przez nią wykonanych, czasem pochwalą. W sprawach wychowania rodzice nie mają wspólnego zdania i traktują dziecko raczej surowo. W wypadku złego zachowania się córki rodzice krzyczą i stosują upomnienia ustne. Dziewczynka ma tylko jednego przyjaciela, którego rodzice znają i zawsze pozwalają jej zapraszać go do domu.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Paulinka jest grzeczna, koleżeńska i zdyscyplinowana. Dobrze rozumie sytuacje społeczne. Trudno adaptuje się do nowych warunków, ponieważ jest nieśmiała i zahamowana w kontaktach społecznych.

Przykład niekorzystnych warunków rozwoju psychospołecznego
Andrzej H.

Zarówno w dzieciństwie, jak i obecnie chłopcem opiekuje się tylko mama, która z powodu licznych obowiązków domowych nie ma dla niego czasu. Chłopiec nie zwraca się do mamy ze swymi kłopotami, gdyż ona nie ma cierpliwości ich wysłuchiwać. O życiu rodziny decyduje mama i starsze rodzeństwo, głównie bracia: Janusz (lat 21) i Dominik (lat 18). Atmosferę życia rodzinnego zakłóca alkoholizm ojca, który nie wykazuje zainteresowania dziećmi. Oprócz Andrzeja, w rodzinie jest jeszcze 5 dzieci. Postawy rodzicielskie, które panują w rodzinie, to odrzucenie i niechęć. Chłopiec nie ma stałych obowiązków w domu, niechętnie też pomaga – czyni to tylko wtedy, gdy mu się każe. Rodzice, a zwłaszcza ojciec, traktują dziecko surowo, nie są też jednomyślni w stosowaniu metod i ocen wychowawczych. Jeśli dziecko źle się zachowuje, rodzice krzyczą i często stosują kary cielesne. Nie dostrzegają zaś dobrego zachowania się dziecka i w żaden sposób na nie nie reagują. Dziecko ma kilku stałych przyjaciół, ale rodzice ich nie znają, chociaż nie protestują, gdy chłopiec zaprasza ich do domu.

Chłopiec ma bardzo zaburzoną psychikę, przebywał w zakładzie psychiatrycznym w Gnieźnie. W kontaktach z innymi nie przestrzega zasad i norm społecznych: bardzo trudny wychowawczo, skłonny do konfliktów, bójek i znęcania się nad młodszymi.

Przykład złych warunków rozwoju psychospołecznego
Łukasz H.

W dzieciństwie chłopcem początkowo opiekowała się babcia, a następnie ciocia. Obecnie chłopiec ma tylko matkę, która nie ma dla niego czasu i nie rozumie jego problemów. Chłopiec ze swymi kłopotami pozostawiony jest sam sobie. Matka ma skłonności do stanów lękowych i załamań nerwowych. Ojciec chłopca był nałogowym alkoholikiem, o zaburzonej osobowości. Tyranizował rodzinę. Chłopiec bardzo często był świadkiem awantur i bicia matki, wychowywał się w atmosferze napięć, lęków i niepewności. Ojciec chłopca za znęcanie się nad rodziną został skazany na karę więzienia. Po odbyciu kary wrócił do domu i życie rodzinne znów stało się dramatyczne. Wówczas to matka, przeżywająca głębokie załamanie nerwowe, na oczach dzieci zabiła ojca siekierą.

Dziecko nie ma stałych obowiązków w domu, nie widzi też potrzeby pracy na rzecz rodziny. Nie ma przyjaciół, raczej unika towarzystwa. Matka nie zna kolegów syna, jest jej też obojętne, kogo i kiedy przyprowadza on do domu.

Chłopiec nie doświadcza od matki wsparcia i pozytywnych uczuć. Nie istnieją dla niego żadne autorytety, nie ma też poczucia obowiązku i odpowiedzialności.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Odtrąca wszelkie przejawy życzliwości, jest nieufny i zamknięty w sobie. Natomiast dobrze się czuje w gronie kolegów, którzy zachowują się niesfornie, jest im podporządkowany i bezkrytyczny wobec ich postępowań. Łukasz ma skłonności do wybuchu negatywnych uczuć i oporu, jest niedojrzały emocjonalnie, wykazuje bardzo słabe rozumienie zachowań społecznych. Ze względu na konflikt z prawem (cała seria włamań i kradzieży, włóczęgostwo), a także lekceważący stosunek do obowiązków szkolnych, chłopiec jest obecnie pod nadzorem kuratora.

Przykłady te wyraźnie wskazują, że warunki rozwoju psychospołecznego w środowisku domowym mają bardzo duże znaczenie dla tego rozwoju u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim – rzutują na ich psychikę, sposób zachowania, rozumienie i przestrzeganie norm społecznych.

Założyłam, że rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny dziecka upośledzonego umysłowo zależy także od czynników rozwoju kulturalnego, które będą przedmiotem dalszej analizy.

1.3. Czynniki rozwoju kulturalnego

Na sferę oddziaływania kulturalnego rodziny składa się jej uczestnictwo w kulturze, obejmujące stan posiadania i stopień korzystania z przedmiotów użytku kulturalnego, takich jak: telewizja, radio, prasa, książki oraz kontakt z instytucjami kulturalnymi. Omawiając wpływ rodziny na rozwój kulturalny dziecka, należy podkreślić, że efektywność tego wpływu jest uwarunkowana poziomem kulturalnym rodziców.

Oceny warunków rozwoju kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo dokonałam na podstawie analizy uczestnictwa rodziny w kulturze masowej w domu, to znaczy na podstawie korzystania z radia, telewizji, prasy, książek kontaktu z lokalnymi instytucjami kulturalnymi (kino, teatr) oraz stanu posiadania przez nią przedmiotów użytku kulturalnego. Badając środowisko rodzinne pod kątem wspomagania dziecka w rozwoju kulturalnym, przyjęłam następujące wskaźniki:

- wyposażenie domu w przedmioty i urządzenia umożliwiające odbiór treści kultury;
- preferowane przez rodzinę formy życia kulturalnego;
- wdrażanie dziecka do różnych form aktywności kulturalnej;
- formy i rodzaj spędzania czasu wolnego; z uwagi na trudności w jednoznacznej ocenie takich zachowań rodziców w czasie wolnym, jak składanie wizyt, spacery, lektura, przyjęłam, że na rozwój kulturalny rodziny niekorzystnie wpływa odpoczynek bierny, przypadkowy i bez wyboru.

Ocena warunków rozwoju kulturalnego dziecka w rodzinie pozwoliła mi na zaliczenie ich do czterech kategorii: korzystne, przeciętne, niekorzystne i złe. Za korzystne uznałam następujące warunki: mieszkanie jest wyposażone w nie-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

zbędne przedmioty użytku kulturalnego; rodzice odczuwają potrzeby i interesują się kulturą; organizują wspólny z dziećmi wypoczynek; dbają, żeby czas wolny dziecka był dobrze zaplanowany; interesują się, w jaki sposób, gdzie i z kim ich dziecko spędza czas wolny – uważają bowiem, że taki nadzór jest konieczny, gdyż pozwala im zarówno na kontrolę dziecka, jak i na wykształcenie w nim dyscypliny.

Analizując wyniki badań, można stwierdzić, że ogólna ocena warunków rozwoju kulturalnego badanych dzieci w rodzinach jest raczej niekorzystna.

Wyposażenie domu w przedmioty i urządzenia umożliwiające uczestnictwo w kulturze przedstawia się następująco: w każdym domu znajduje się telewizor, 65 badanych rodzin (43,3%) posiada nowoczesny sprzęt do odtwarzania muzyki, 42 rodziny (28%) mają odtwarzacz lub magnetowid.

Stopień korzystania z dóbr kultury w badanych rodzinach jest bardzo niski. Większość badanych nie czyta książek i prasy bądź też czyni to niesystematycznie, bez specjalnego doboru. Znikomy procent rodziców uczęszcza do kina lub teatru. Nikt z badanych nie ma hobby. Badani przyznali, że książki kupują sporadycznie, natomiast częściej kupują czasopisma, głównie gazety z programem telewizyjnym. Wśród badanych rodzin 35 (23,3%) ma swoje ulubione czasopisma i kupuje je systematycznie, 42 rodziny (28,0%) kupują wydania sobotnio-niedzielne, w 51 rodzinach (34,0%) czasopisma kupuje się sporadycznie i przypadkowo, natomiast w 22 rodzinach (14,7%) nie kupuje się ich prawie wcale.

Wśród form życia kulturalnego oglądanie programów telewizyjnych zajmuje pierwsze miejsce, a inne sposoby aktywności kulturalnej nie stanowią dla niego konkurencji. Drugie miejsce zajmują kontakty towarzyskie, utrzymywane głównie z krewnymi i z sąsiadami. Rodzice przyznają, że rzadko wychodzą z dziećmi na wspólne spacery. Nie potrafią też ich inspirować i zachęcać do wyboru określonych form i treści kultury, gdyż nie orientują się w propozycjach instytucji kulturalnych miasta, a także nie znają bliżej zainteresowań swoich dzieci.

Czas wolny jest bardzo ubogo zagospodarowywany przez wspólne działania rodziców i dzieci. Czas ten spędzają oni niejednokrotnie „obok siebie" i „każdy sobie" – jest to zazwyczaj wypoczynek bierny, bez doboru. Tylko 32 rodziców (21,3%) uważa, że dziecko powinno mieć dobrze zaplanowany i zorganizowany czas wolny. 54 badanych rodziców (36%) organizuje czas wolny swoim dzieciom tylko w okresie wakacji, 47 rodziców (31,4%) – okazjonalnie, głównie w okresie dni świątecznych, natomiast 17 rodziców (11,3%) pozostawia dzieciom całkowitą swobodę w tym zakresie. Większość badanych rodziców nie wykorzystuje możliwości racjonalnego organizowania czasu wolnego oraz nie dostrzega znaczenia kontaktu z kulturą dla rozwoju swojego dziecka. Rodzice ci przeważnie nie wiedzą, gdzie i w jaki sposób ich dziecko spędza czas wolny, a także nie starają się znaleźć czasu, by spędzać go wspólnie z synem czy córką. Nie rozumieją również, jak ważne dla rozwoju dziecka upośledzonego umysłowo jest to, że może ono rozwijać swoje zainteresowania wspólnie z rodzicami, czy też odpoczywać razem

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

z nimi i porozmawiać o ważnych dla niego sprawach. Przyczyną takiego stanu rzeczy są także: brak tradycji powszechnego, aktywnego relaksu, brak potrzeby wspólnego spędzania czasu i nieumiejętność jego zagospodarowywania.

Rodzice nie interesują się również organizacją wypoczynku letniego, a pytani o to stwierdzili, że najlepiej jest wtedy, gdy dziecko przebywa w domu – takiej odpowiedzi udzieliło 21,3% badanych. Z kolei 47 rodziców (31,3%) nie przywiązuje większej wagi do organizowania dziecku wypoczynku letniego – dotyczy to głównie dzieci wiejskich i dzieci z rodzin patologicznych. Miejskie dzieci z najbiedniejszych rodzin mają organizowany letni wypoczynek przez instytucje wspomagające te rodziny, np. siostry zakonne zorganizowały dla nich świetlicę, w której mogą spędzać popołudnia i gdzie otrzymują również skromny podwieczorek. Tylko 22 rodziców (14,7%) uważa, że dziecko powinno mieć dobrze zaplanowany wypoczynek. Pozostali rodzice (49) organizują dzieciom wypoczynek w sposób przypadkowy, przeważnie korzystając z zaproszenia krewnych.

Zarysowany obraz warunków rozwoju kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w środowisku rodzinnym skłania do sformułowania następujących wniosków:

1. Rodzice najczęściej nie zapewniają dziecku korzystnych warunków do uczestnictwa w kulturze i jej odbioru.
2. Rodzice najczęściej nie znają i niedoceniają oddziaływania wychowawczego, ukierunkowanego na udostępnianie i upowszechnianie dóbr kultury. Niekorzystne oddziaływanie wynika z małej wiedzy rodziców na temat wartości kształcących, dóbr kultury, ich roli, a także z braku właściwego rozpoznania potrzeb dzieci, ich zainteresowań i znajomości właściwości ich rozwoju psychospołecznego.

W badanych rodzinach zauważyłam także negatywne warunki rozwoju kulturalnego dziecka. Członkowie rodzin rzadko korzystają z przedmiotów użytku kulturalnego, sporadycznie uczestniczą w życiu instytucji kulturalnych, nie potrafią też zagospodarować własnego czasu wolnego. Sytuacje te zilustrują przykładowe opisy sporządzone na podstawie danych z wywiadu środowiskowego, analizy dokumentów i obserwacji.

Przykład korzystnych warunków rozwoju kulturalnego
Judyta G.

W jej rodzinnym domu znajduje się radio stereofoniczne, telewizor kolorowy, magnetowid oraz podręczna biblioteczka, w której są książki dla każdego. Rodzina chętnie uczestniczy w imprezach kulturalnych organizowanych na terenie miasta. Jako najczęstsze sposoby zaspokajania potrzeb kulturalnych wymieniono korzystanie z telewizji i radia, a także kontakty towarzyskie. Rodzice chętnie i często spędzają czas wolny razem z dziećmi (oprócz dziecka upośledzonego umysłowo jest jeszcze jego 8-letnia siostra), chociaż jest to raczej wypoczynek bierny. Rodzice dbają też o to, by zorganizować dziecku odpoczynek letni.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

W miarę swoich możliwości wspólnie wyjeżdżają do krewnych lub opłacają pobyt dziecka na obozie harcerskim.

Dziewczynka musi zawsze mówić rodzicom, z kim i gdzie wychodzi, a także przestrzegać wyznaczonej przez rodziców godziny powrotu do domu.

W szkole jest grzeczna, kulturalna, bierze udział we wszystkich szkolnych uroczystościach, chętnie i często korzysta z biblioteki szkolnej, a na koniec roku szkolnego otrzymała dyplom wzorowego czytelnika.

Przykład przeciętnych warunków rozwoju kulturalnego

Natalia K.

Jej rodzina posiada telewizor kolorowy i radio stereofoniczne. Członkowie rodziny nie odczuwają prawie żadnych potrzeb kulturalnych, nie mają też żadnych zainteresowań. Jako najczęstsze sposoby zaspokajania potrzeb kulturalnych wskazali korzystanie z telewizji i radia oraz kontakty towarzyskie. Rodzice czytają mało, głównie czasopisma, a ich dobór jest przypadkowy. W czasie wakacji dziewczynka niekiedy wyjeżdża do babci, ale najczęściej pozostaje w domu. Jeżeli chodzi o spędzanie czasu wolnego przez dziecko, rodzice wyrażają następujący pogląd: „musimy wiedzieć, z kim dziecko przebywa i z jakim środowiskiem się kontaktuje", „dbamy o to, by nasze dziecko miało grzecznych kolegów i koleżanki".

Natalka jest koleżeńska, grzeczna, nie sprawia żadnych kłopotów wychowawczych, chętnie uczestniczy w uroczystościach szkolnych, korzysta z biblioteki szkolnej.

Przykład niekorzystnych warunków rozwoju kulturalnego

Patrycja P.

Jej rodzina posiada radio, telewizor i odtwarzacz wideo. Nie ma żadnych potrzeb i zainteresowań kulturalnych. W czasie wolnym ogląda się głównie programy telewizyjne, ale bez specjalnego doboru. Wspólny czas wolny jest poświęcany w głównej mierze na prace domowe i niezorganizowany wypoczynek. Rodzice czytają mało, głównie gazety. W domu nie ma biblioteczki. W czasie wakacji dziecko przebywa w domu lub odwiedza babcię, która mieszka w tej samej miejscowości. Rodzice nie interesują się, gdzie i z kim córka spędza czas wolny, nie narzucają też i nie kontrolują godziny jej powrotu do domu.

W szkole dziewczynka nie sprawia kłopotów wychowawczych, choć nie bierze udziału w uroczystościach szkolnych. Jej wypowiedzi są bardzo lapidarne, gdyż ma ubogie słownictwo i bardzo małą wiedzę o otaczającym świecie.

Przykład złych warunków rozwoju kulturalnego

Aneta T.

Mieszkanie jej rodziców jest wyposażone w telewizor i radio. Rodzice nie mają żadnych zainteresowań ani potrzeb kulturalnych. W czasie wolnym ogląda-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

ją programy telewizyjne, głównie filmy, ale bez doboru. Telewizor jest włączony prawie cały czas. Kupują i czytają tylko gazety z programem telewizyjnym. Nie organizują dzieciom czasu wolnego, pozostawiając je same sobie (w rodzinie jest czworo dzieci, dwie dziewczynki są uczennicami szkoły specjalnej). W trakcie roku szkolnego, po zajęciach szkolnych, dziewczynki przebywają w świetlicy zorganizowanej przez siostry zakonne, gdzie mają możliwość odrobienia lekcji i zjedzenia darmowego posiłku. Siostry zakonne organizują im też wyjazdy wakacyjne. Rodzice absolutnie nie interesują się, co dziecko robi w czasie wolnym, ani też kiedy wraca do domu.

Na terenie szkoły zachowania Anety są bardzo zróżnicowane, często jest ona impulsywna, arogancka i konfliktowa, nie rozumie i nie przestrzega zasad kulturalnego zachowania. Pozornie ma bogaty zasób słów, ale jej wypowiedzi są niegramatyczne i ubogie w treść, a jej wiedza o otaczającym świecie – znikoma. Dziewczynka nie ma żadnych zainteresowań, nie lubi czytać, ani nawet oglądać ilustracji w książce.

Przedstawione przykłady świadczą o tym, jak istotne znaczenie dla rozwoju kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim mają korzystne warunki panujące w domu rodzinnym, a także rozumienie ich roli przez rodziców. Zaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka ma dobroczynny wpływ na jego rozwój fizyczny, prawidłowy rozwój emocjonalny, kształtowanie się osobowości oraz postaw społecznych i kulturalnych. Niekorzystne warunki powodują z kolei zaburzenie i zahamowanie rozwoju w każdej z wymienionych sfer.

2. Zagrożenia w rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim występujące w środowisku rodzinnym

Kontynuując rozważania dotyczące warunków rozwoju biologicznego, psychospołecznego i kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim, skoncentruję się w tym miejscu na zagrożeniach tego rozwoju występujących w jego środowisku rodzinnym. Uważam, że analiza tych zagrożeń jest złożona, wymaga wieloaspektowego ujęcia. Podstawą tej analizy jest narzędzie oceny stopnia zagrożenia rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka w rodzinie zamieszczone w aneksie 2. Wziąwszy zaś pod uwagę natężenie cech środowiska rodzinnego zaburzającego rozwój dziecka, wyodrębniłam w nim trzy poziomy zagrożenia tego rozwoju: zagrożenie niskie, średnie i wysokie. Poziom zagrożenia oznacza zagrożenie kumulujące negatywne elementy rodzinnego środowiska życia jednostki.

Podstawowa koncepcja badań polegała na określeniu zagrożenia rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w rodzinie i na scharakteryzowaniu badanych rodzin z punktu widzenia niskiego, średniego

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

i wysokiego poziomu zagrożenia rozwoju dziecka. W tym celu wyodrębniłam ze środowiska rodzinnego te cechy, które są niezbędne do bio-psycho-socjo-kulturalnego rozwoju dziecka upośledzonego umysłowo w rodzinie. W budowie narzędzia wyróżniłam syndrom cech środowiska rodzinnego i uporządkowałam je według sfer rozwoju biologicznego, psychospołecznego i kulturalnego. Ponadto wyodrębniłam elementy, które pozwalają wskazać zagrożenie przebiegu rozwoju dziecka na trzech wymienionych poziomach. Dane ujęte w tabelach (w układzie wertykalnym) ukazują odpowiednie poziomy zagrożenia w rozwoju biologicznym, psychospołecznym i kulturalnym, a w układzie horyzontalnym – wskaźniki tego rozwoju.

Omawiając poziomy zagrożenia rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w rodzinie, trzeba pamiętać, że zaproponowanej tu koncepcji nie można traktować schematycznie i jej upraszczać. Badana rzeczywistość jest znacznie bogatsza niż zaproponowane tu poziomy zagrożenia rozwoju dziecka w rodzinie. Na przykład wiele rodzin, które mają trudną sytuację mieszkaniową, całkiem poprawnie spełnia funkcje wychowawcze.

Na podstawie ustalonej punktacji określiłam trzy poziomy zagrożeń rozwoju:
– zagrożenie niskie – 1 punkt,
– zagrożenie średnie – 2 punkty,
– zagrożenie wysokie – 3 punkty.

W analizie warunków rozwoju biologicznego dziecka w środowisku rodzinnym uwzględniłam osiem wskaźników mających decydujący wpływ na ten rozwój, a mianowicie: warunki materialne i mieszkaniowe, warunki dziecka do odpoczynku nocnego i higieny, warunki dziecka do nauki, warunki dziecka do zabawy i odpoczynku, przestrzeganie norm żywienia, organizacja wypoczynku, zainteresowanie kompensacją, pobudzanie do wzrostu. Dobór takich wskaźników pozwolił na dokładniejsze rozpatrzenie problemu.

2.1. Zagrożenia w rozwoju biologicznym

Przystępując do analizy wyników badań, należy przypomnieć, że zabieganie o rozwój biologiczny przejawia się w zachowaniach rodziców wobec dziecka skupionych na: pielęgnacji, pobudzaniu wzrostu oraz wyrównywaniu braków organizmu.

Pobudzaniu wzrostu w różnych okresach życia dziecka sprzyjają określone warunki materialne i mieszkaniowe, wiedza i umiejętności rodziców wyrażające się w przestrzeganiu zasad i norm żywienia oraz higieny, w trosce o stan zdrowia dziecka.

Ponadto rodzice powinni zwrócić szczególną uwagę na leczenie i rehabilitację defektów parcjalnych, utrzymywać kontakt z poradnią specjalistyczną oraz uczestniczyć w rehabilitacji swojego dziecka.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Pobudzaniu rozwoju biologicznego sprzyja rekreacja fizyczna, organizowanie wypoczynku letniego i zimowego, zachęcanie dzieci do aktywnego spędzania czasu wolnego.

Dzięki wykorzystaniu w badaniach narzędzia diagnostycznego mogłam wyróżnić trzy poziomy zagrożenia rozwoju biologicznego, a mianowicie: niski, średni, wysoki. Przyjęte stopnie zagrożenia poddałam analizie.

Tabela 16. Wskaźniki poziomu rozwoju biologicznego dziecka w rodzinie a poziomy zagrożenia

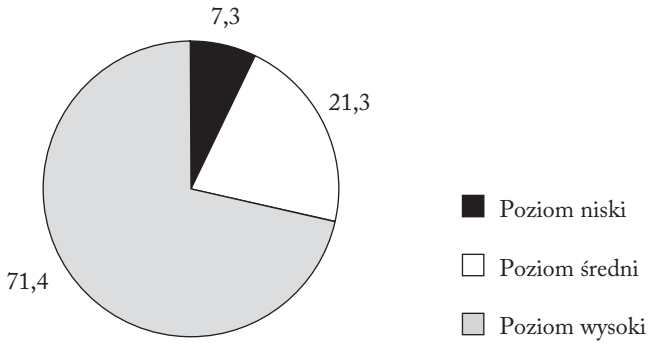
Wskaźniki rozwoju biologicznego	Poziom zagrożenia						Razem	
	Niski – 1 pkt		Średni – 2 pkt		Wysoki – 3 pkt			
	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%
Warunki materialne	11	7,3	32	21,3	107	71,4	150	100
Warunki mieszkaniowe	32	21,3	64	42,7	54	36,0	150	100
Przestrzeganie norm żywienia i higieny	36	24,1	82	54,6	32	21,3	150	100
Warunki snu	15	10,0	21	14,1	114	75,9	150	100
Warunki do zabawy i wypoczynku	17	11,3	35	23,3	98	65,4	150	100
Organizacja wypoczynku	22	14,7	49	32,7	79	52,6	150	100
Zainteresowanie kompensacją	25	16,7	76	50,6	49	32,7	150	100
Pobudzanie wzrostu	22	14,7	49	32,7	79	52,6	150	100

Wartość liczbowa wybranych wskaźników rozwoju biologicznego przedstawia się następująco:

0–8 punktów – zagrożenie niskie,
9–16 punkty – zagrożenie średnie,
17–24 punkty – zagrożenie wysokie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Diagram 1. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia rozwoju biologicznego w aspekcie wskaźnika warunków materialnych [%]



Interpretując graficzne przedstawienie danych, można stwierdzić, że warunki materialne w 71,4% rodzin objętych badaniem stanowią wysoki poziom zagrożenia dla rozwoju biologicznego dzieci. Sytuacja ta niewątpliwie jest spowodowana wieloma czynnikami, wśród których istotne wydają się: problem bezrobocia, niskie wykształcenie i nierzadko brak wyuczonego zawodu rodziców, a także niezaradność życiowa wielu z nich. Zagrożenie na poziomie średnim występuje w 21,3% rodzin, a niskie dotyczy 7,3% rodzin.

Niski poziom (7,3% rodzin) zagrożenia rozwoju biologicznego charakteryzuje to, że warunki materialne rodziny wystarczają, w opinii rodziców, na zaspokojenie podstawowych potrzeb oraz niektórych potrzeb wyższego rzędu. Rodzina ma stały dochód dzięki pracy zawodowej obojga lub tylko jednego z rodziców. W rodzinie zdarzają się jednak okresowe braki finansowe, przejściowe ograniczenia w jakości pożywienia i systematycznego zakupu stosownego ubrania. Dzieci uczące się mają potrzebną odzież szkolną i przybory szkolne. Przy nałożeniu pewnego reżimu finansowego, co pewien czas rodzinę stać na niezbyt kosztowne zakupy, np. pościel czy upominek dla dziecka. Najkorzystniejsza sytuacja materialna występuje w tych rodzinach, w których oboje rodzice pracują i mają stałe dochody.

Średni poziom (21,3% rodzin) zagrożenia rozwoju biologicznego dziecka w rodzinie w aspekcie wskaźnika materialnego wskazuje na sytuację niekorzystną. Dochód tych rodzin wystarcza zaledwie na skromne zaspokojenie podstawowych potrzeb i w zasadzie nie ma możliwości zmiany tej sytuacji ani nadziei na jej zmianę.

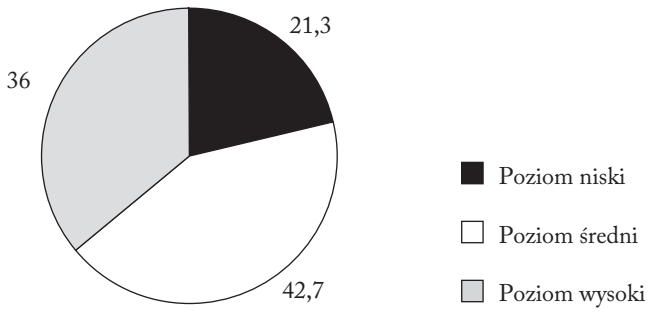
Wysoki poziom (71,4% rodzin) zagrożenia rozwoju biologicznego dziecka charakteryzuje te rodziny, które żyją na poziomie minimum biologicznego. Ich dochód nie wystarcza lub nie zawsze wystarcza na zaspokojenie elementarnych potrzeb. Dzieci nie zawsze mają co jeść i w co się ubrać. Taką sytuację dostrzegłam w rodzinach wielodzietnych i niepełnych, dysfunkcjonalnych, w których

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

rodzice pracują dorywczo lub są bezrobotni. Wśród rodzin z tej grupy 45% korzysta z pomocy socjalnej, zarówno finansowej, jak i rzeczowej. Problem ten nasila się jeszcze bardziej wtedy, gdy rodzice przez dłuższy czas pozostają bez pracy. Trudna sytuacja materialna ogranicza wypełnianie zadań przez rodziców w zakresie rozwoju biologicznego ich dziecka.

Największe zagrożenie zahamowania rozwoju biologicznego dziecka dotyczy rodzin patologicznych z problemem alkoholowym, rodzin niezaradnych życiowo i tych, w których rodzice mają zaburzenia emocjonalne. W tych rodzinach przeważnie nikt z dorosłych nie podejmuje pracy zarobkowej, rodzice przejawiają bierną postawę wobec sytuacji spowodowanej ich bezrobociem i nie podejmują żadnych działań, które mogłyby zmienić ich warunki bytowe. Nierozbudzone potrzeby wyższe oraz utrzymywanie kontaktów z ludźmi o podobnych zainteresowaniach ułatwiają im znacząco akceptację tych trudnych warunków życiowych.

Diagram 2. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia rozwoju biologicznego w aspekcie wskaźnika warunków mieszkaniowych [%]



Pod względem warunków mieszkaniowych niski poziom zagrożenia rozwoju zauważyłam w 21,3% rodzin. Wzięłam tu pod uwagę mieszkania wystarczająco obszerne, higieniczne, umożliwiające pracę i odpoczynek każdemu z członków rodziny. Jednakże liczba rodzin utrzymujących się na niskim poziomu zagrożenia zmienia się w zależności od ich dzietności.

Analiza danych z wywiadu środowiskowego i obserwacji środowiska pozwala stwierdzić, że 42,7% badanych rodzin żyje w takich warunkach mieszkalnych, które mogą sygnalizować wystąpienie średniego poziomu zagrożenia rozwoju biologicznego dziecka. Można dostrzec luki w wyposażeniu tych mieszkań, np. brak łazienki, wc wspólne z sąsiadami, na ogół są w nich jednak podstawowe meble. Wielkość mieszkania w stosunku do liczby osób w nim przebywających nie jest zupełnie wystarczająca, ale mieszkania są w miarę schludne. Najtrudniejsza jest sytuacja mieszkaniowa w rodzinach wielodzietnych, gdyż mieszkania są przeludnione, co niewątpliwie wpływa na zachowanie członków rodziny i na

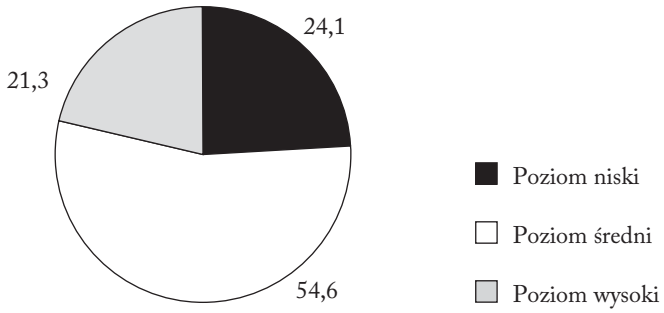
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

ich zdrowie. Nadmierne zagęszczenie mieszkań nasila zagrożenie rozwoju biologicznego dziecka, szczególnie w rodzinach z problemem alkoholowym i w rodzinach skłóconych.

Z przeludnieniem mieszkań wiąże się też wspólne z rodziną zamieszkiwanie bliższych lub dalszych krewnych. Rodziny te zajmują przeważnie mieszkania o niskim standardzie, w starym budownictwie lub w wiejskich domach bez wygód. W takich warunkach mieszka prawie połowa rodzin objętych badaniem.

Sytuacja mieszkaniowa 36% rodzin o wysokim poziomie zagrożenia rozwoju biologicznego dziecka jest szczególnie krytyczna. Mieszkania te są najczęściej stare, prymitywnie wyposażone i nadmiernie zagęszczone. W niektórych mieszkaniach zaobserwowałam zniszczone meble i sprzęty, a często też brakowało podstawowych urządzeń domowych.

Diagram 3. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia rozwoju biologicznego w aspekcie wskaźnika przestrzegania norm żywienia i higieny [%]



Z procentowego rozkładu wyników można wnioskować, że najliczniejsza (54,6%) jest grupa rodzin stwarzająca średni poziom zagrożenia w przestrzeganiu norm żywienia. Nie sposób też nie zauważyć, że zarówno niski (24,1%), jak i wysoki poziom zagrożenia (21,3%) w badanym zakresie występuje w podobnym procencie rodzin.

Niski poziom zagrożenia rozwoju biologicznego dziecka, dotyczący przestrzegania norm żywienia i higieny, zauważyłam w niewielkiej (24,1%) liczbie rodzin. Wśród nich są jednak takie, które nie zaliczają się do tego poziomu zagrożenia. Dziecko ma tu przygotowany co najmniej raz dziennie jeden gorący posiłek, poza tym rodzina jada podstawowe posiłki regularnie. Dzieci z tych rodzin są na ogół zadbane i mają kompletne ubrania. W domu są urządzenia sanitarne, ale często źle funkcjonują, nie są też utrzymywane w czystości.

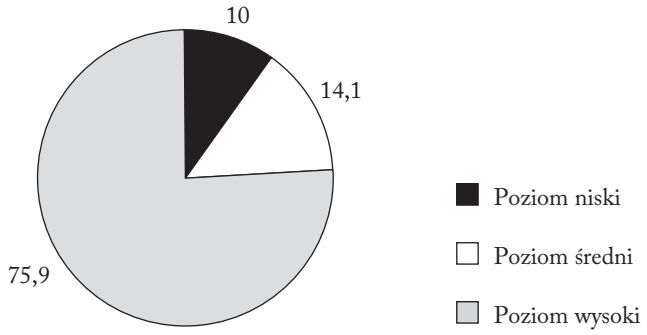
Rodzice z rodzin o średnim poziomie zagrożenia (54,6%) znają niektóre zasady utrzymywania higieny i zdrowego odżywiania się, lecz na ogół ich nie respektują. Żywienie dzieci jest tu nieregularne, chociaż na ogół rodzice dbają o to, by dziecko raz dziennie jadło gorący posiłek. Taką sytuację rodzice często tłuma-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

czą powodami obiektywnymi, np. niewystarczającym dochodem. Ubranie dzieci również budzi zastrzeżenie, gdyż nierzadko jest brudne i niedostosowane do pór roku. W domu nie ma urządzeń sanitarnych, ale jest wyodrębnione miejsce do zabiegów higienicznych.

Rodzice z rodzin o wysokim poziomie zagrożenia rozwoju biologicznego (21,3%) mają bardzo powierzchowną wiedzę o zasadach żywienia, ponadto nie umieją albo nie chcą jej stosować. Posiłki gotują więc niesystematycznie, a często po prostu ich brakuje, dlatego dzieci z tych rodzin skarżą się na głód, widoczne są u nich oznaki niedożywienia i zaburzenia wzrostowo-wagowe. Dzieci te są niejednokrotnie zaniedbane, a nawet brudne. W mieszkaniu nie ma kanalizacji, urządzeń sanitarnych, ani też specjalnie wyodrębnionego miejsca do przestrzegania higieny. Rodzina myje się w misce lub w wannie przynoszonej w tym celu do kuchni.

Diagram 4. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia rozwoju biologicznego w aspekcie wskaźnika warunków higienicznych snu [%]



Kolejna cecha środowiska rodzinnego, sprzyjająca rozwojowi biologicznemu dziecka, dotyczy umiejętności rodziców w organizowaniu warunków wypoczynku nocnego. Chodzi tu szczególnie o kwestię dbałości rodziców o higienę snu dziecka. W grupie 10% rodzin – znajdujących się w kategorii niskiego poziomu zagrożenia – dziecko ma pokój tylko do swojej dyspozycji lub ma własne łóżko, ale pokój dzieli z rodzeństwem. Wyjaśnienia takiej sytuacji należy poszukiwać w sferze socjalnej rodziny i warunkach mieszkaniowych. Inaczej też mogą przedstawiać się warunki snu dziecka w rodzinach niepełnych, w których dziecko śpi razem z matką, gdyż odczuwa potrzebę silniejszego, emocjonalnego z nią kontaktu.

Dzieci w rodzinach o średnim poziomie zagrożenia (14,1%) mają własne łóżko, ale pokój dzielą z rodzeństwem lub rodzicami. Pomieszczenie przeznaczone do odpoczynku nocnego jest niejednokrotnie (głównie w rodzinach wielodzietnych) przeludnione, dlatego też dziecko bardzo często ma zakłóconą regularność i długość snu podstawowego. Zdarza się, że odrębny pokój, którym dysponuje

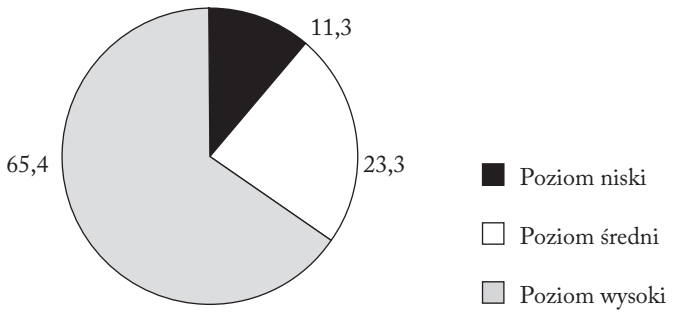
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

rodzina, zajmuje siostra czy brat dziecka upośledzonego umysłowo z własną rodziną i małym dzieckiem.

W rodzinach o wysokim poziomie zagrożenia rozwoju (75,9%) dzieci nie mają własnego łóżka, lecz śpią razem z rodzeństwem lub z rodzicami, głównie z matką. Pomieszczenia przeznaczone do odpoczynku nocnego są zimą niedogrzane, niewietrzone, nasycone dymem papierosowym i bardzo często odorem alkoholu. Liczba godzin snu dziecka w tych rodzinach zależy w wielu przypadkach od toczącego się w mieszkaniu życia towarzyskiego i nocnych libacji. Dlatego też dzieci te często chorują, mają widoczny niedobór wagowo-wzrostowy i zaburzenia emocjonalne.

Przedstawione na diagramie wartości procentowe wskazują na niepokojąco wysoki procent rodzin (75,9%), w których występuje wysoki poziom zagrożenia biologicznego w zakresie organizowania higienicznych warunków snu. Z kolei jedynie 10% rodzin objętych badaniem charakteryzuje się niskim poziomem tego zagrożenia.

Diagram 5. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia rozwoju biologicznego w aspekcie wskaźnika warunków do zabawy i wypoczynku [%]



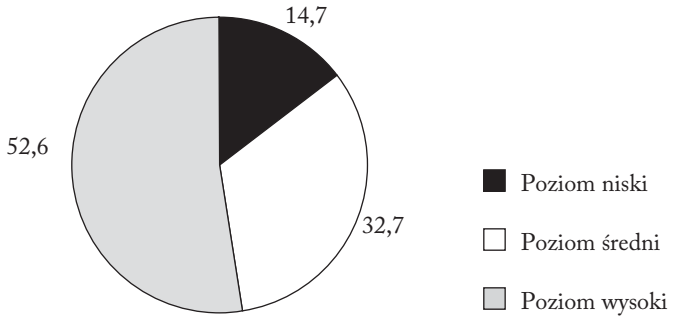
Wskaźniki uzyskane na podstawie badań informują, że 65,4% rodzin nie troszczy się o stworzenie swym dzieciom korzystnych warunków do zabawy i wypoczynku, przez co przyczyniają się do wzrostu poziomu zagrożenia dla ich rozwoju biologicznego. Jedynie 11,3% badanych rozumie taką potrzebę, dlatego poziom zagrożenia dla rozwoju biologicznego dzieci jest u nich niski. Rodzice ci z reguły organizują dzieciom optymalne warunki do zabawy i wypoczynku. Najczęściej mają one własny pokój lub własną przestrzeń we wspólnym pokoju z rodzeństwem, ulubione czasopisma, miejsce na maskotki i własne skarby. W tej kategorii rodzin znajdują się też takie, w których dzieci mają nie tylko własny pokój, ale także dysponują telewizorem, radiem stereofonicznym, magnetofonem, komputerem, płytoteką, kilkoma tytułami czasopism młodzieżowych. Niestety, są to tylko nieliczne przypadki.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Średni poziom zagrożenia dotyczy 23,3% rodziców, którzy w mniejszym stopniu starają się o stworzenie dziecku warunków do zabawy i wypoczynku. Dziecko przeważnie dzieli pokój z rodzeństwem lub z rodzicami, nie ma specjalnie wydzielonego miejsca na własne rzeczy, częściej jest to półka lub szuflada wspólna dla wszystkich dzieci. Szczególnie trudno wydzielić takie miejsce w rodzinach wielodzietnych.

W sytuacji 65,4% rodzin, które stanowią wysoki poziom zagrożenia w tym zakresie, dzieci w ogóle nie mają wydzielonego miejsca do zabawy i wypoczynku. Ich życie toczy się często we wspólnym dla całej rodziny pomieszczeniu, w którym trudno o ciszę i spokój. Dzieci te nie mają także własnych, nawet najtańszych zabawek czy maskotek.

Diagram 6. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia rozwoju biologicznego w aspekcie wskaźnika organizacji wypoczynku [%]



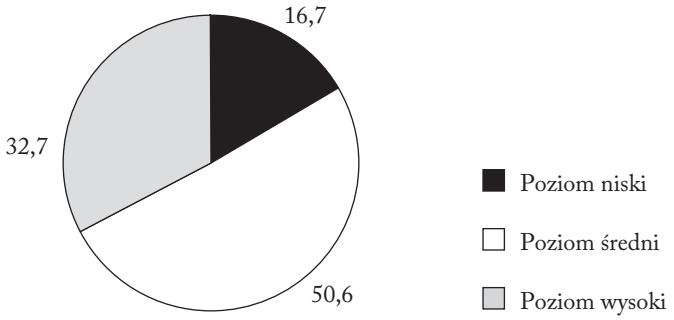
Wysoki poziom zagrożenia rozwoju biologicznego występuje w 52,6% rodzin. Zatem ponad 1/2 rodzin objętych badaniem nie troszczy się o zaplanowanie i zorganizowanie dziecku wypoczynku w okresie wakacyjnym czy sobotnio-niedzielnym. Niski poziom zagrożenia rozwoju biologicznego dotyczy 14,7% rodzin, które niekiedy dbają o wypoczynek swego dziecka. Dzieci z tych rodzin spędzają wakacje na ogół u najbliższej rodziny, często u babci. W sporadycznych przypadkach wyjeżdżają z rodzicami na zorganizowane wczasy, a w okresie sobotnio-niedzielnym do lasu albo nad wodę. Rodzaj i sposób spędzania wypoczynku jest uzależniony od sytuacji materialnej rodziny i wieku dzieci.

W rodzinach o średnim poziomie zagrożenia rozwoju biologicznego (32,7%) dzieci spędzają okres wakacji w domu lub (rzadko) u najbliższych krewnych. Dzieci te, jeżeli mają taką okazję, korzystają z organizowanych w szkole półkolonii lub wyjazdów na obozy Drużyn Harcerskich Nieprzetartego Szlaku. Dotyczy to jednak tylko dzieci miejskich, gdyż dzieci wiejskie przeważnie nigdzie nie wyjeżdżają. W okresie sobotnio-niedzielnym dzieci miejskie korzystają z różnych pozarodzinnych form rekreacji inicjowanych przez organizacje społeczne. Wspólna aktywność rekreacyjna całej rodziny jest raczej trudna do wykonania.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Rodziny o wysokim poziomie zagrożenia rozwoju biologicznego (52,6%) nie organizują w ogóle wypoczynku własnym dzieciom. W czasie wakacji oraz ferii zimowych ich dzieci uczestniczą najchętniej w formach wypoczynku organizowanych przez szkołę lub MOPS. Najczęściej jednak spędzają wakacje w mieście, w pobliżu domu. Natomiast te, które mieszkają na wsi, nie tylko nie korzystają z żadnego wypoczynku, ale jeszcze w okresie wakacji pomagają rodzicom w gospodarstwie, często wykonując pracę ponad swoje siły. Rodzice ci rzadko myślą o wypoczynku dla swoich dzieci, częściej traktują je jako siłę roboczą.

Diagram 7. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia rozwoju biologicznego w aspekcie wskaźnika zainteresowania kompensacją [%]



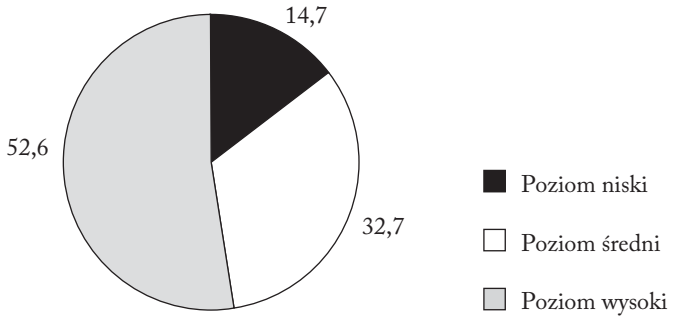
W badaniach nad zainteresowaniem rodziców kompensacją deficytów rozwojowych dziecka sprzężonych z jego upośledzeniem umysłowym najliczniejszą grupę rodzin (50,6%) stanowią te, które stwarzają średni poziom zagrożenia jego rozwoju biologicznego w tym zakresie. Zatem 1/3 badanych rodziców rzadko stara się kompensować dodatkowe zaburzenia fizycznego rozwoju dziecka. Natomiast 32,7% rodzin w ogóle nie zauważa takiej potrzeby, przez co stwarzają dziecku wysoki poziom zagrożenia.

Troska rodziców o kompensowanie deficytów rozwojowych dziecka jest zróżnicowana i uzależniona od dzietności rodziny, od jej sytuacji materialnej, a przede wszystkim od stanu ich wiedzy na ten temat. Rodzice o niskim poziomie zagrożenia rozwoju biologicznego (16,7%) wykazują zainteresowanie wyrównywaniem defektów rozwojowych swoich dzieci, wykonują podstawowe zalecenia specjalistów, ale nie zachęcają dzieci do samodzielnych ćwiczeń. Rzadko też sami kontaktują się z poradnią specjalistyczną, a współpracę z taką poradnią podejmują najczęściej pod presją szkoły. Wówczas jednak śledzą tylko wyniki leczenia i raczej nie włączają się w proces rehabilitacji. Rzadkim wyjątkiem w tej kategorii są rodziny troszczące się o rehabilitację swego dziecka. Rodziny te zaliczyłam do grupy funkcjonujących poprawnie. Z kolei niektórzy rodzice, jeszcze we wczesnym okresie życia dziecka nie troszczyli się o jego rozwój, nie niwelowali deficytów bądź czynili to sporadycznie, najczęściej tuż po wizycie u specjalisty. Rodziny takie stwarzają nawet średni poziom zagrożenia dla rozwoju biologicznego dziecka.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

W grupie rodzin o średnim (50,6%) i wysokim (32,7%) poziomie zagrożenia rozwoju biologicznego rodzice w niewielkim stopniu lub też w ogóle nie wykazują zainteresowania kompensowaniem braków rozwojowych swoich dzieci, nie zachęcają ich też do wykonywania zaleceń specjalistów. Obserwowałam rażące zaniedbania w tym zakresie – niektórzy rodzice, nawet po otrzymaniu wskazówek w poradni specjalistycznej, nie włączali się w proces rehabilitacji własnych dzieci i zupełnie je lekceważyli.

Diagram 8. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia rozwoju biologicznego w aspekcie wskaźnika pobudzania wzrostu [%]



Z badań wynika, że rodziny zakwalifikowane do niskiego poziomu zagrożenia rozwoju biologicznego (14,7%) na ogół organizują dzieciom wypoczynek sobotnio-niedzielny i świąteczny. Niektórzy rodzice uczestniczą w tych formach wypoczynku, sprawiając tym radość swoim dzieciom. Chętnie spędzają czas wolny z dziećmi, chodząc na spacery, wyjeżdżają za miasto lub odwiedzają krewnych.

Natomiast większość rodziców zaliczanych do kategorii średniego poziomu zagrożenia (32,7%) sporadycznie interesuje się organizowaniem czasu wolnego dziecka. Jednakże trudno jest im wspólnie, rodzinnie spędzić czas wolny ze względu na koszty bądź brak znajomości wzorów grupowego wypoczynku.

Rodzice z rodzin o wysokim stopniu zagrożenia (52,6%) rozwoju biologicznego sami nie inicjują zabaw dzieci ani nie zachęcają ich do aktywności tego rodzaju. Nie kontrolują też, gdzie i z kim przebywa ich dziecko poza domem. Dzieci więc przeważnie same organizują sobie czas wolny, bardzo często spędzają go w sposób nieakceptowany społecznie. Z badań wynika bowiem, że pod wpływem tzw. biernego spędzania czasu wolnego nierzadko przyłączają się do grup młodzieży z marginesu społecznego. W tym środowisku nie nauczą się bynajmniej kultury bycia.

Rozpatrywanie zagadnienia w szerokim kontekście zagrożeń rozwoju biologicznego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim w rodzinie na poziomie niskim, średnim i wysokim pozwala na syntetyczne ujęcie wszystkich wybranych wskaźników mających wpływ na ten rozwój, w zestawieniu z liczbą ro-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

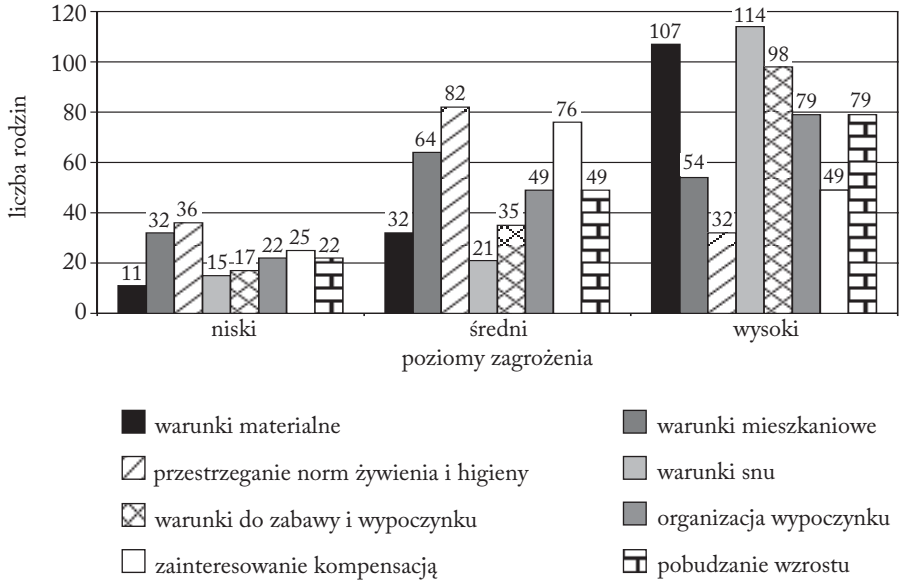
dzin stwarzających dany poziom zagrożenia. Takie zestawienie stanowi graficzny obraz danych liczbowych uzyskanych metodą wywiadu środowiskowego. W przypadku niskiego poziomu zagrożenia liczba rodzin łącząca się z danym wskaźnikiem jest odwrotnie proporcjonalna do jego poziomu. Sytuacja wygląda tym korzystniej dla rozwoju dziecka, im więcej rodzin obejmuje. Natomiast odwrotnie kształtuje się ona na poziomie średniego i wysokiego zagrożenia – jest korzystniejsza wtedy, gdy na danym poziomie znajduje się niewielka liczba rodzin.

Poziom niskiego zagrożenia w rozwoju biologicznym obejmuje niewielką liczbę rodzin. Na tym poziomie największa liczba rodzin (36) przestrzega normy żywienia i ma korzystne warunki mieszkaniowe. Natomiast jedynie 11 rodzin ma korzystne warunki materialne, stwarzając tym samym dobre warunki rozwoju biologicznego swoim dzieciom.

Na poziomie średniego zagrożenia najkorzystniejszy jest wskaźnik warunków snu, gdyż obejmuje on jedynie 21 rodzin. Natomiast aż 82 rodziny stwarzają zagrożenie na poziomie średnim w zakresie znajomości zasad żywienia, 76 – w zakresie zainteresowania kompensacją i 64 – w zakresie warunków mieszkaniowych.

Poziom wysokiego zagrożenia obejmuje największą grupę rodzin. Najmniejsze zagrożenie w rozwoju dotyczy tu przestrzegania norm żywienia (32 rodziny) i zainteresowania kompensacją (49 rodzin). Natomiast zagrożenie rozwoju biologicznego dziecka w zakresie pozostałych wskaźników jest znaczne i obejmuje dużą liczbę badanych rodzin.

Diagram 9. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia rozwoju biologicznego w aspekcie poszczególnych wskaźników



Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Graficzne przedstawienie danych pozwala wnioskować, że dominującą grupę rodzin stanowią te, które stwarzają średni i wysoki poziom zagrożenia rozwoju biologicznego dziecka w domu.

2.2. Zagrożenia w rozwoju psychospołecznym

Selekcjonując cechy środowiska rodzinnego sprzyjającego rozwojowi psychospołecznemu dziecka upośledzonego umysłowo, wzięłam pod uwagę jedynie troskę rodziców o ten rozwój, która obejmuje uczenie dziecka ról społecznych i kształtowanie jego prospołecznych postaw. Przyjęłam, że w warunkach środowiska rodzinnego uczeniu dzieci ról społecznych sprzyjają: struktura i dzietność rodziny, przydział i podejmowanie przez dziecko obowiązków domowych. Z kolei formowanie postaw społecznych zależy istotnie od struktury rodziny, przy czym niewątpliwie rodzina pełna, z obojgiem rodziców, stwarza lepsze warunki tego rozwoju niż rodzina o zaburzonej strukturze. Podobnie liczba dzieci w rodzinie i kolejność ich narodzin wpływa na rozwój psychospołeczny dziecka. Środowiskiem sprzyjającym temu rozwojowi i uczeniu się ról społecznych są rodziny mające dwoje lub troje dzieci, natomiast sytuacja jest niekorzystna, gdy dziecko upośledzone umysłowo jest jedynakiem.

Skutecznemu uczeniu się ról społecznych służy też wykonywanie przez dzieci stałych obowiązków i czynności dla dobra rodziny. Poza tym rozwojowi psychospołecznemu sprzyjają: czas poświęcony dziecku przez rodziców, atmosfera rodzinna oraz preferowany styl wychowania. Bardzo trudno jest przy tym sprecyzować liczbowo określenie „odpowiednia ilość czasu dla dziecka". Rodzice powinni jednak wygospodarować czas na wspólne przebywanie z dzieckiem. Zaburzenia w tej sferze mają bowiem daleko idące konsekwencje – prowadzą do zaniku kontaktu z dzieckiem, do rodzenia się u niego poczucia obcości, a w końcu do dewiacji. Równie niebezpieczna jak brak kontaktu jest nadopiekuńczość.

Atmosfera rodzinna to również pojęcie bardzo enigmatyczne, trudne do określenia. Przyjęłam, że dla rozwoju psychospołecznego dziecka korzystna jest atmosfera bezkonfliktowa, charakteryzująca się silną więzią emocjonalną między rodzicami i dziećmi, oraz taka, której nie zaburzają zachowania dewiacyjne.

Rozwojowi psychospołecznemu dziecka w rodzinie sprzyja także preferowanie przez rodziców demokratycznego stylu wychowania i umiejętność racjonalizacji wychowania, co wymaga zrozumienia jego przebiegu i skutków własnych poczynań.

Omówione wskaźniki wspomagania rozwoju psychospołecznego dziecka w rodzinie zostaną szczegółowo rozpatrzone na trzech poziomach zagrożenia: niskim, średnim i wysokim. Podobnie jak w przypadku zagrożeń dotyczących rozwoju biologicznego, posłużyłam się tutaj wartościami procentowymi, uzyskanymi z wywiadu środowiskowego. Sklasyfikowałam je jako korzystne, przecięt-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

ne, niekorzystne i złe, przy czym niekorzystne i złe potraktowałam łącznie jako wysoki poziom zagrożenia. Wskaźniki te są następujące: struktura rodziny, pozycja dziecka w rodzinie, atmosfera wychowawcza, styl wychowania i obowiązki domowe dziecka.

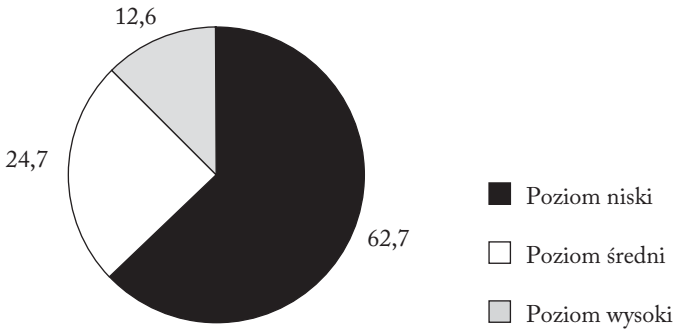
Tabela 17. Wskaźniki poziomu rozwoju psychospołecznego dziecka w rodzinie a poziomy zagrożenia

Wskaźniki rozwoju psychospołecznego	Poziom zagrożenia						Razem	
	Niski – 1 pkt		Średni – 2 pkt		Wysoki – 3 pkt			
	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%
Struktura rodziny	94	62,7	37	24,7	19	12,6	150	100
Pozycja dziecka w rodzinie	97	64,7	47	31,3	6	4,0	150	100
Atmosfera wychowawcza	19	12,7	17	11,3	114	76,0	150	100
Styl wychowania	21	14,0	96	64,0	33	22,0	150	100
Obowiązki domowe dziecka	54	36,0	62	41,3	34	22,7	150	100

Wartość liczbowa przyjętych dla rozwoju psychospołecznego wskaźników wynosi:

0–5 punktów – zagrożenie niskie,
6–10 punktów – zagrożenie średnie,
11–15 punktów – zagrożenie wysokie.

Diagram 10. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia rozwoju psychospołecznego w aspekcie wskaźnika struktury rodziny [%]



Graficzna ilustracja danych procentowych wskazuje, że w zakresie struktury najliczniejsze są rodziny (62,7%) o niskim poziomie zagrożenia, natomiast najmniejszą grupę (12,6%) tworzą te o wysokim poziomie zagrożenia.

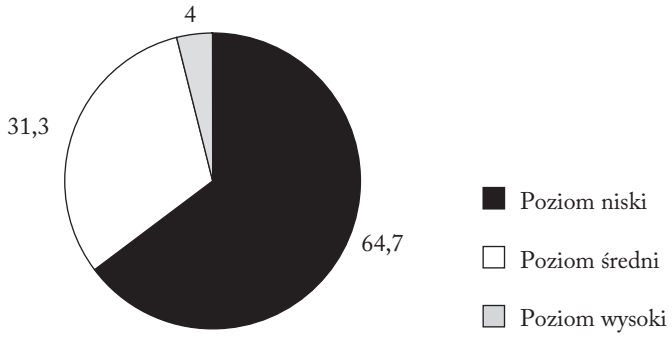
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Wbrew formułowanym niekiedy poglądom zagrożenie rozwoju psychospołecznego na poziomie niskim może wystąpić także w rodzinie pełnej, mającej nie mniej niż troje dzieci, czyli w rodzinie potocznie ocenianej jako normalna. Głównymi przyczynami zaburzającymi ten rozwój nie jest więc struktura rodziny, lecz atmosfera w niej panująca oraz brak refleksji wychowawczej rodziców.

Średni stopień zagrożenia rozwoju społecznego występuje w rodzinach o zaburzonej strukturze (24,7%), czyli zrekonstruowanych lub niepełnych, powstałych na skutek rozwodu lub śmierci rodzica. Poza tym w rodzinach tych o poziomie zagrożenia decyduje też liczba dzieci, to znaczy powyżej trojga, jednak nie więcej niż pięcioro. Badania wykazały bowiem, że wraz ze zwiększaniem się liczby dzieci w rodzinie zmniejsza się jej zdolność do równomiernego zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego wszystkich dzieci i każdego z osobna. Materiał badawczy, który udało mi się zebrać, wskazuje także na różnorodność i nasilenie błędów wychowawczych popełnianych w rodzinach niepełnych.

Wysoki stopień zagrożenia rozwoju psychospołecznego wystąpił w rodzinach zrekonstruowanych lub zastępczych i wielodzietnych (12,6%). W rodzinach zrekonstruowanych główną przyczyną zaburzeń jest przeważnie separacja lub rozwód rodziców i ich nowe związki nieformalne, nie zawsze akceptowane przez dzieci. Inną przyczyną takiego zaburzenia jest często nadużywanie alkoholu przez ojca.

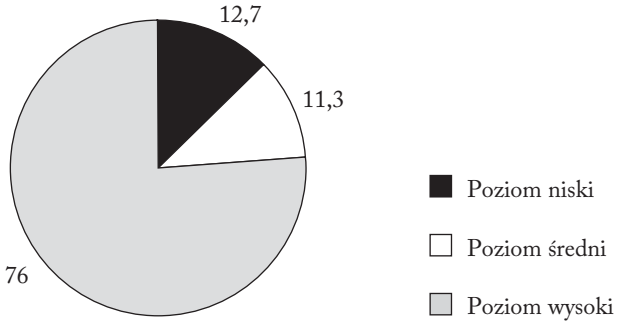
Diagram 11. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia rozwoju psychospołecznego w aspekcie wskaźnika pozycji dziecka w rodzinie [%]



Pod względem pozycji dziecka w rodzinie najliczniejszą grupę (64,7%) stanowią rodziny o niskim poziomie zagrożenia rozwoju psychospołecznego, to znaczy te, w których dziecko upośledzone umysłowo jest wiekowo średnie wśród rodzeństwa. Wysoki poziom zagrożenia tego rozwoju stwarzają rodziny mające tylko jedno dziecko i takich rodzin zanotowano 4%. Natomiast średni poziom zagrożenia występuje w rodzinach (31,3%), w których dziecko upośledzone umysłowo ma rodzeństwo, a samo jest najstarsze lub najmłodsze.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Diagram 12. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia rozwoju psychospołecznego w aspekcie wskaźnika atmosfery wychowawczej [%]



Procentowa ilustracja zależności rozwoju psychspołecznego od panującej w rodzinie atmosfery wychowawczej pozwala na stwierdzenie, że w 76% rodzin istnieje wysoki poziom zagrożenia tego rozwoju, a jest to sytuacja bardzo niepokojąca. Niski poziom tego zagrożenia zauważyłam w 12,7% rodzin, natomiast średni – w 11,3% rodzin objętych badaniami.

W rodzinach, w których stopień zagrożenia rozwoju psychospołecznego osiąga poziom niski (12,7%), atmosfera domowa jest wprawdzie poprawna, ale często charakteryzuje ją chłód emocjonalny. Członkowie rodziny podejmują pewne działania integrujące ją, np. wspólny posiłek, spacer czy wspólny wyjazd do krewnych, lecz rodzice nie dostrzegają walorów wychowawczych w takich formach zachowań. Obserwuje się także brak zachowań integrujących, np. przez angażowanie dziecka w życie rodziny.

Oceniając rodziny objęte badaniem z punktu widzenia atmosfery wychowawczej, można powiedzieć, że w tych, w których nie występuje alkoholizm lub inne przejawy degradacji społecznej, zagrożenie rozwoju psychospołecznego dziecka jest na poziomie niskim.

Atmosfera wychowawcza rodzin na poziomie średniego zagrożenia rozwoju psychospołecznego (11,3%) jest niezadowalająca, gdyż cechuje ją chłód emocjonalny. Dzieci nie mają swego udziału w życiu rodziny, nie uczestniczą w rozmowach dotyczących wspólnych spraw. W kontaktach werbalnych rodziców z dziećmi często przeważają polecenia, nakazy i zakazy. Brakuje tu dialogu, co nie sprzyja dobremu samopoczuciu psychicznemu dziecka w rodzinie, lecz stwarza wrażenia osamotnienia i odrzucenia. W niektórych rodzinach należących do tej kategorii pojawiają się pewne elementy integrujące wspólnotę, np. w okresie uroczystości rodzinnych lub świąt. Jednak w rodzinach tych jest wiele czynników albo zmniejszających, albo znacząco zwiększających zagrożenie rozwoju dziecka upośledzonego umysłowo.

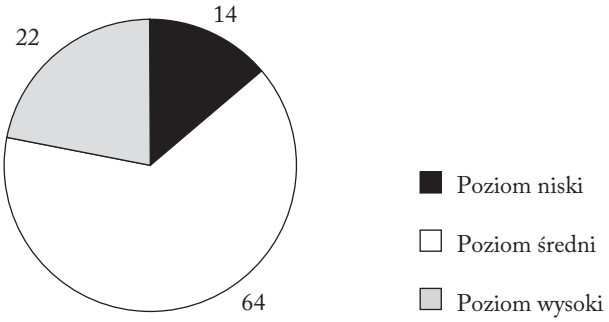
W rodzinach o wysokim poziomie zagrożenia (76%) rodzice w ogóle nie podejmują działań integrujących ją jako grupę społeczną. Atmosfera w nich panu-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

jąca jest często napięta, konfliktowa, pełna niepokoju i stałego zagrożenia. Nierzadko spotyka się w tutaj także zachowania dewiacyjne i alkoholizm rodziców. Rodziny te charakteryzuje słaba więź emocjonalna między dziećmi i rodzicami bądź bardzo silna więź emocjonalna z matką. Tę drugą sytuację można zauważyć głównie w rodzinach zrekonstruowanych lub w rodzinach z wieloma problemami, w których matka przejawia często postawę obronną, chroniącą dzieci przez niekorzystnym wpływem ojca lub konkubenta. Niekorzystna atmosfera domu rodzinnego była też często przyczyną rozbicia rodziny.

Na podstawie obserwacji przeprowadzonych w rodzinach z wieloma problemami i o wysokim poziomie zagrożenia rozwoju psychospołecznego dzieci stwierdziłam też zupełną dysfunkcjonalność i dewiacyjne zachowania ojca. Wśród nich można wymienić ojców, którzy są w kolizji z prawem z powodu znęcania się nad rodziną czy seksualnego molestowania nieletniej córki. Takie postępowanie niewątpliwie demoralizuje rodzinę i utrwala negatywny obraz ojca oraz rodziny w oczach dziecka. Zachodzi tu też niebezpieczeństwo odtworzenia tego wzorca przez dziecko w dorosłym życiu. Taka rodzina nie jest w stanie zapewnić warunków prawidłowego rozwoju psychospołecznego dziecka, nie jest zatem dla niego właściwym środowiskiem wychowawczym.

Diagram 13. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia rozwoju psychospołecznego w aspekcie wskaźnika stylu wychowania [%]



W rodzinach stwarzających niskie zagrożenie rozwoju psychospołecznego (14%) stosunek rodziców do dzieci charakteryzują pewne cechy stylu demokratycznego, ale rodzice ci mają jednak kłopoty z pełnym realizowaniem metod demokratycznych. W postępowaniu wychowawczym rodziców dostrzegłam ambiwalentne nastawienie do dziecka, wyrażające się w błędnych decyzjach i niekonsekwencji w postępowaniu. Ta cecha znacząco zaburza rozwój psychospołeczny dziecka, a zwłaszcza kształtowanie jego postaw prospołecznych i orientację w systemie wartości reprezentowanych przez najbliższych oraz szerszą społeczność. Badania wykazały, że brak konsekwencji rodziców w postępowaniu wychowawczym jest zjawiskiem częstym, a poziom refleksji wychowawczej jest niski, mimo pozornie poprawnej sytuacji w rodzinie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

W rodzinach o średnim poziomie zagrożenia rozwoju psychospołecznego (64%) styl wychowania można określić jako chaotyczny, wyrażający się w niekonsekwentnym stosowaniu kar i nagród (z przewagą kar). Rodzice tracą kontrolę nad zachowaniem dziecka, nie znają jego sposobów spędzania czasu wolnego, ani też środowisk, w których najczęściej przebywa.

W rodzinach, w których rodzice są rozwiedzeni, a które stwarzają średni poziom zagrożenia rozwoju, ojcowie nie włączają się w wychowanie dzieci, uciekają od problemów. Jedynie okazjonalnie przyjmują rolę ojca, np. pod wpływem alkoholu, co jeszcze bardziej wzmaga ich niekonsekwencję wychowawczą.

Zaobserwowałam także, że w wielu rodzinach zaliczających się do tej kategorii rodzice mają wobec dziecka postawę nadmiernie chroniącą, dotyczy to zwłaszcza matek. Taką postawę zauważyłam zarówno w rodzinach pełnych, jak i niepełnych, zwłaszcza gdy dziecko jest jedynakiem. Poza tym w rodzinach niepełnych wskutek rozwodu, matka, chcąc zrekompensować dziecku konfliktową atmosferę w domu, nadmiernie je chroni, np. izolując je od rówieśników. Taka sytuacja dotyczy głównie uczniów klas I–III. Do tej kategorii rodzin można zaliczyć również te, w których obserwuje się nadopiekuńczość rodziców lub tylko matki. Nadopiekuńczość prowadzi do kształtowania w dziecku przekonania o usługowej roli rodziny wobec niego, o tym, że wszystko mu się należy, ono samo zaś nie musi pomagać.

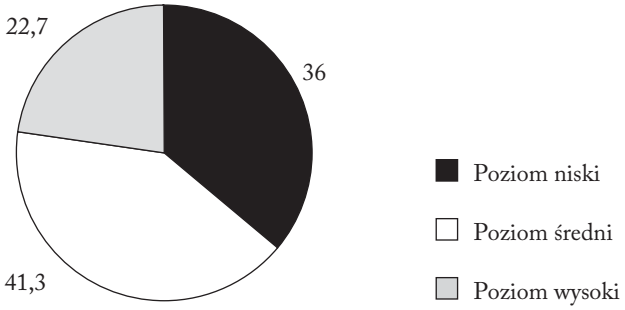
Rodziny o wysokim poziomie zagrożenia rozwoju psychospołecznego dziecka w aspekcie stylu wychowania (22%) cechuje liberalizm wychowawczy. Ten styl wychowania uznają często oboje rodzice, a odznacza się on zupełnym brakiem porozumienia między nimi lub między konkubentem matki a jej dziećmi. Stąd dzieci te nierzadko wychowuje ulica. Nikt się nimi nie interesuje, dużo czasu spędzają bez nadzoru rodziców lub innych dorosłych członków rodziny. Rodzice często zupełnie nie kontrolują postępowania dzieci, nie reagują na ich późne powroty do domu i na nieodpowiednie towarzystwo. Matki, które zorientowały się, że utraciły kontrolę nad dzieckiem i chciałyby ją odzyskać, są bezradne, gdyż nie mają już autorytetu.

Następnym badanym przeze mnie wskaźnikiem są obowiązki domowe dziecka. W rodzinach o niskim poziome zagrożenia (36%) dziecko ma zazwyczaj przydzielone obowiązki, ale rodzice nie zawsze dostrzegają i oceniają ich wykonanie. Z kolei w rodzinach, w których poziom zagrożenia rozwoju psychospołecznego dziecka określono jako średni (41,3%), nawet jeśli dziecko ma stałe obowiązki w domu, to rodzice nie dostrzegają w ich wykonywaniu walorów wychowawczych. Niekiedy bywa i tak, że dzieci starsze także nie mają ustalonych zadań. Rodzice nie kontrolują i nie oceniają pracy dziecka, co wynika głównie z braku refleksji nad warunkami sprzyjającymi rozwojowi psychospołecznemu. Nie zdają sobie również sprawy z tego, że wykonywanie drobnych prac na rzecz domu ma przygotować dziecko do pełnienia przyszłych ról społecznych i obowiązków rodzinnych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

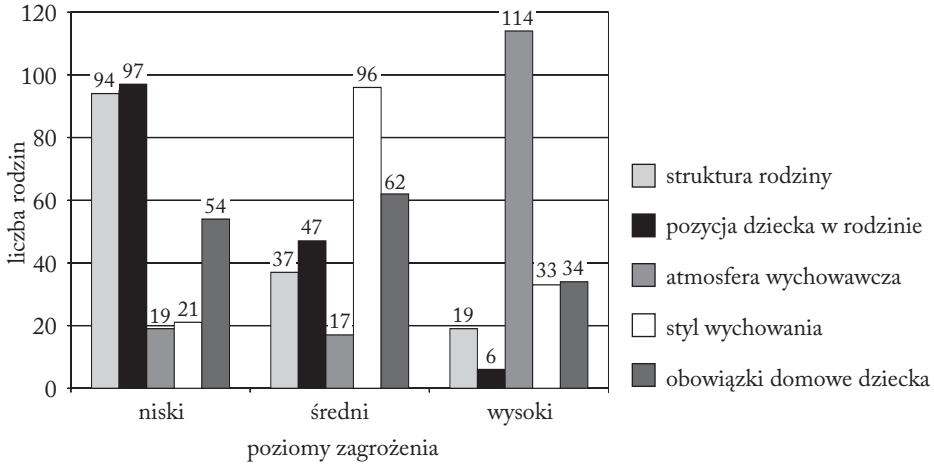
Rodziny stwarzające wysokie zagrożenie rozwoju psychospołecznego w tym zakresie (22,7%) albo nadmiernie obciążają swoje dzieci obowiązkami (dotyczy to głównie dzieci wiejskich), albo w ogóle nie przydzielają im żadnych zadań. Często też dzieci przejmują zadania rodziców związane z opieką nad młodszym rodzeństwem i prowadzeniem domu, przez co ich wiek społeczny jest sztucznie podwyższony. Uwaga ta dotyczy głównie rodzin wielodzietnych, w których rodzice są jeszcze dodatkowo niewydolni wychowawczo.

Diagram 14. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia rozwoju psychospołecznego w aspekcie wskaźnika obowiązków domowych dziecka [%]



Poniżej przedstawiam ilustrację poszczególnych wskaźników w trzech poziomach zagrożenia rozwoju psychospołecznego w porównaniu z liczbą rodzin.

Diagram 15 .Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia rozwoju psychospołecznego w aspekcie poszczególnych wskaźników



Interpretując przedstawione graficznie stopnie wpływu czynników, można stwierdzić, że w zakresie zagrożenia rozwoju psychospołecznego na poziomie ni-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

skim najkorzystniej przedstawia się struktura rodziny, gdyż obejmuje największą grupę rodzin (97). Niepokojąco natomiast na tym poziomie zagrożenia prezentuje się atmosfera rodzinna – 19 rodzin oraz styl wychowania – 21 rodzin.

Najwyższe zagrożenie rozwoju psychospołecznego na średnim poziomie zauważyłam w odniesieniu do wskaźników stylu wychowania (96) i obowiązków domowych dziecka (62) obejmujących największą liczbę rodzin.

Wysoki poziom zagrożenia rozwoju psychospołecznego dotyczy głównie atmosfery wychowawczej (114), gdyż zagrożenie takie zanotowałam w największej liczbie rodzin tego poziomu.

Ocena środowisk rodzinnych z punktu widzenia stopnia zagrożenia rozwoju psychospołecznego pozwala na wniosek, że poszczególne wskaźniki decydujące o tym rozwoju są zróżnicowane na każdym z poziomów. Największe zróżnicowanie zauważyłam w odniesieniu do struktury rodziny, stylu wychowania i atmosfery życia rodzinnego.

2.3. Zagrożenia w rozwoju kulturalnym

Postawiłam hipotezę, że rozwojowi kulturalnemu dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim sprzyjają następujące działania środowiska rodzinnego: wprowadzanie w krąg kultury, budzenie zainteresowań kulturalnych oraz estetycznych, przekazywanie zasad i norm kulturalnych, przyjęcie przez rodziców systemu wychowania uwzględniającego wartości kultury.

Analiza środowiska rodzinnego pozwoliła na spostrzeżenie, że dla rodzin dysfunkcjonalnych i patologicznych wprowadzanie dzieci w krąg wartości kulturowych i przekazywanie im zasad oraz norm moralnych jest zadaniem bardzo skomplikowanym, ponieważ są one często w konflikcie moralnym z otaczającym je światem pozarodzinnym.

Wdrażanie dzieci do uczestnictwa w kulturze obejmuje przede wszystkim umiejętności korzystania z literatury, instytucji kulturalnych, ze środków masowego przekazu, w czym ważną rolę odgrywa wykształcenie rodziców, ich aktywność kulturalna oraz pobudzanie i zachęcanie dzieci do korzystania z dóbr kultury.

W rozwoju kulturalnym dziecka szczególnie ważne dla wychowania i integracji jest wspólne spędzanie czasu wolnego przez całą rodzinę. Dzięki temu tworzy się naturalna płaszczyzna porozumienia między rodzicami i dziećmi, a także wpływa na uczenie się atrakcyjnych form aktywności kulturalnej i spędzania czasu wolnego w sposób racjonalny i pożyteczny.

Stopień zagrożenia rozwoju kulturalnego dzieci w badanych rodzinach uzależniłam od takich zmiennych, jak: czytanie przez rodziców czasopism i prasy codziennej, wykształcenie rodziców, organizowanie czasu wolnego. Dokonałam oceny wybranych wskaźników i określiłam je jako korzystne, przeciętne, niekorzystnie i złe dla tegoż rozwoju.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

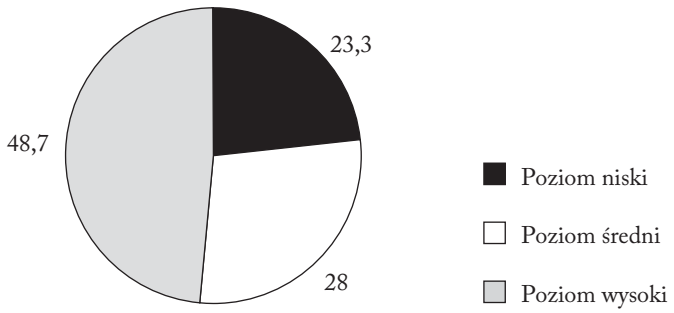
Tabela 18. Wskaźniki poziomu rozwoju kulturalnego dziecka w rodzinie a poziomy zagrożenia

Wskaźniki rozwoju kulturalnego	Poziom zagrożenia						Razem	
	Niski – 1 pkt		Średni – 2 pkt		Wysoki – 3 pkt			
	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%
Czytelnictwo rodziców	35	23,3	42	28,0	73	48,7	150	100
Wykształcenie rodziców	26	17,3	31	20,7	93	62,0	150	100
Organizowanie czasu wolnego	32	21,3	54	36,0	64	42,7	150	100

Wartość liczbowa wskaźników przyjętych dla rozwoju kulturalnego wynosi:
0–3 punktów – zagrożenie niskie,
4–6 punktów – zagrożenie średnie,
7–9 punktów – zagrożenie wysokie.

Przystępując do omawiania poszczególnych poziomów zagrożenia rozwoju kulturalnego dziecka w rodzinie, należy zaznaczyć, że zaburzenia w tym rozwoju są znacznie rzadziej dostrzegane przez rodziców niż zaburzenia w rozwoju biologicznym i psychospołecznym. Wskaźniki zaniedbań wychowawczych wpływających na zagrożenie rozwoju kulturalnego dziecka na poziomie niskim mogą być interpretowane jako sytuacja normalna. Poza tym trudno jest ustalić empiryczne wskaźniki zagrożenia tego rozwoju, gdyż sytuacje zagrażające mu nie są tak oczywiste do interpretacji, jak sytuacje zagrażające rozwojowi biologicznemu czy psychospołecznemu dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim.

Diagram 16. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia rozwoju kulturalnego w aspekcie wskaźnika czytelnictwa rodziców [%]



Rodziny zakwalifikowane do niskiego poziomu zagrożenia w rozwoju kulturalnym (23,3%) oddziałują na dziecko pozytywnie, rozbudzają jego zainteresowania intelektualne i estetyczne. Rodzice udostępniają dzieciom czasopisma

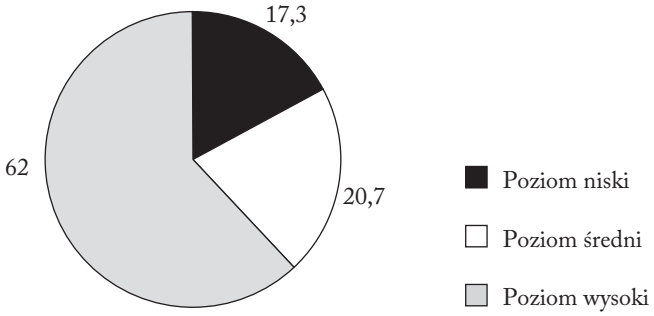
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

i książki oraz uczą je wartościowego i sensownego spędzania wolnego czasu. W domach tych rodzin często widziałam małą biblioteczkę lub półkę z książkami, na której znajdowały się głównie lektury dla dzieci, a także kryminały i romanse. Rodzice z tej grupy mają swoje ulubione czasopisma, a nawet systematycznie je kupują. Kupują również czasopisma dla dzieci.

Średni poziom zagrożenia rozwoju kulturalnego dziecka występuje zwłaszcza w rodzinach niepełnych i wielodzietnych (28%), w których rodzice lekceważą kształtowanie zainteresowań kulturalnych dzieci oraz wspólne spędzanie czasu wolnego. W domach tej grupy rodzin prawie w ogóle nie ma książek, a czasopisma kupuje się tylko sporadycznie. W miarę systematycznie kupuje się natomiast tylko gazetę z programem telewizyjnym i jest to ich jedyny kontakt ze słowem drukowanym. Rodziny te charakteryzuje też ubóstwo metod wychowawczych, które stymulowałyby rozwój kulturalny dziecka.

Rodziny o wysokim stopniu zagrożenia rozwoju kulturalnego (48,7%) w żaden sposób nie pobudzają zainteresowań intelektualnych i estetycznych swych dzieci. W ich domach nie ma książek, nie kupuje się czasopism, a codzienną prasę – tylko sporadycznie.

Diagram 17. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia rozwoju kulturalnego w aspekcie wskaźnika wykształcenia rodziców [%]



Badania wykazały, że wykształcenie rodziców jest zróżnicowane. W tej analizie stanowi ono istotną cechę dla rozwoju kulturalnego rodziny i dziecka. Graficzne przedstawienie danych wskazuje, że rodziny o wysokim poziomie zagrożenia są najliczniejszą grupą (62%). W tej grupie zazwyczaj jedno z rodziców ukończyło tylko szkołę podstawową, a drugie ma wykształcenie niepełne podstawowe lub podstawowe specjalne.

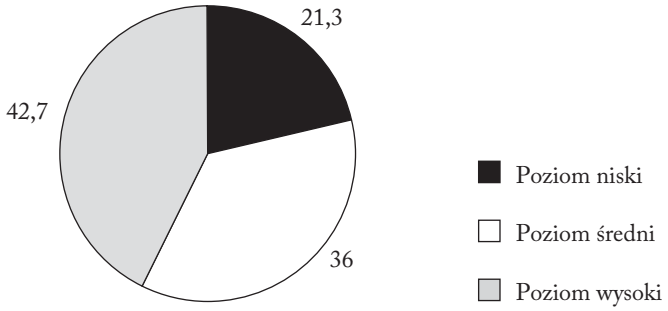
Najmniejsze zagrożenie w rozwoju kulturalnym występuje w tych rodzinach, w których rodzice lub jedno z nich ukończyło szkołę średnią, a jest to 17,3% badanych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

W grupie rodzin stanowiących średni poziom zagrożenia rozwoju dziecka (20,7%) znajdują się ci rodzice, z których jedno ukończyło szkołę podstawową lub szkołę zawodową, a drugie często nie ukończyło nawet szkoły podstawowej.

Rodziny, które stwarzają wysoki poziom zagrożenia rozwoju kulturalnego dziecka (62%), nie przejawiają żadnych zainteresowań, co wynika lub łączy się z ich niskim poziomem wykształcenia i niską kulturą osobistą. Wiąże się to zarazem z brakiem podejmowania jakichkolwiek działań na rzecz rozwoju kulturalnego dziecka. Rodzice są często absolwentami szkoły podstawowej specjalnej, a w kontaktach społecznych charakteryzują ich ubogi język i prymitywne zachowania. Okazało się też, że posiadanie książek i systematyczne kupowanie gazet jest widoczne w tych rodzinach, w których choć jedno z rodziców ma wykształcenie średnie. Im niższe mają wykształcenie, tym bardziej słabnie lub zanika zainteresowanie prasą i czytelnictwem, co także wpływa ujemnie na rozwój kulturalny dzieci.

Diagram 18. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia rozwoju kulturalnego w aspekcie wskaźnika organizowania czasu wolnego [%]



Wyszłam z założenia, że rozwojowi kulturalnemu dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim sprzyja zainteresowanie rodziców sposobem spędzania przez nie czasu wolnego. Okazało się jednak, że w badanych rodzinach czas poświęcony dziecku to głównie czas przeznaczony na przebywanie ze sobą i wspólne posiłki.

Rodziny o niskim poziomie zagrożenia rozwoju kulturalnego w tym zakresie stanowią 21,3% badanych. Rodzice z tej grupy na ogół znają zainteresowania swoich dzieci, wykazują też zainteresowanie sposobem spędzania przez nie czasu wolnego, ale nie zawsze są to inspiracje stymulujące rozwój kulturalny. Gdy pogoda jest słoneczna, dzieci wolą przebywać na powietrzu, poza domem, najczęściej na ulicy lub podwórzu. Z badań wynika, że pasje, którym poświęca się wolny czas, zainteresowania rodziców lub starszego rodzeństwa mogą pobudzić rozwój kulturalny. W omawianej kategorii rodzin jako hobby rodziców dostrzegłam je-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

dynie hodowlę ryb akwariowych. Wielu badanym rodzicom trudno było bowiem jednoznacznie określić swoje zainteresowania.

Duże znaczenie dla rozwoju kulturalnego dziecka ma też uczestniczenie w imprezach organizowanych przez różne instytucje kulturalne. Aktywność kulturalna rodziców stwarzających niski poziom zagrożenia ogranicza się do oglądania programów telewizyjnych i słuchania radia lub do sporadycznego i przypadkowego korzystania z propozycji instytucji kulturalnych.

Rodziny o średnim poziomie zagrożenia (36%) jedynie w niewielkim stopniu lub w ogóle nie interesują się czasem wolnym swych dzieci. Na ogół nie zwracają uwagi na możliwość zorganizowania im aktywnego wypoczynku, nie zachęcają ich do samodzielnego zagospodarowania czasu wolnego. Aktywność kulturalna tych rodziców ogranicza się do korzystania z radia i telewizora.

Wysoki poziom zagrożenia stwarzają ci rodzice (42,7%), którzy zupełnie nie interesują się sposobami spędzania wolnego czasu przez dzieci, sami też nie inspirują ich do aktywnego wypoczynku. W rezultacie dzieci wracają do domu o później porze i nie informują rodziców o tym, gdzie, z kim i w jaki sposób spędzają wolny czas. Dzieje się tak dlatego, że nie mają w rodzinie wzorów pożytecznego i racjonalnego wypoczywania. W związku z tym spędzają wolny czas bezsensownie, niejednokrotnie schodzą na manowce, co prowadzi do wykolejenia społecznego. Jedynym źródłem kontaktu z kulturą jest tu radio i telewizor, z których korzysta się biernie i niesystematycznie.

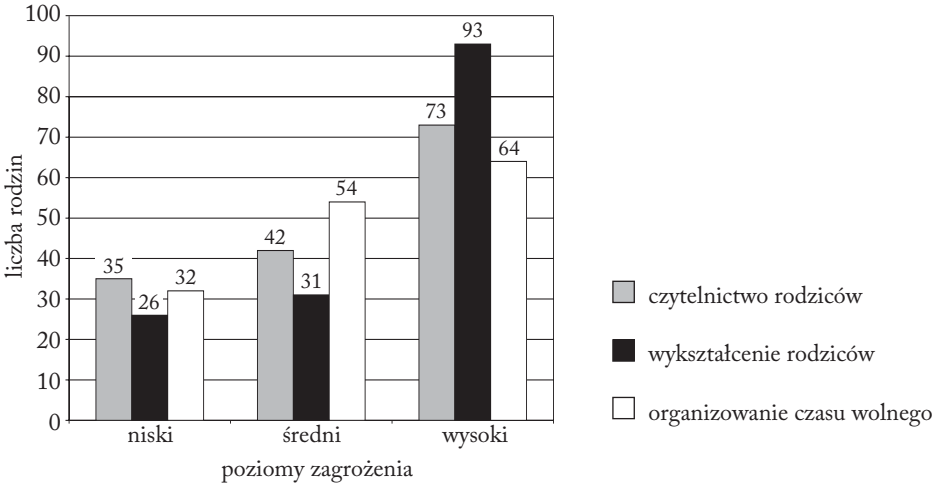
Badania wykazały, że aktywność kulturalna rodzin ogranicza się głównie do oglądania telewizji i biernego słuchania radia. Dzieci, naśladując na ogół dorosłych, spędzają swój wolny czas w podobny sposób. Wydaje się zatem, że rodziny objęte badaniem łączy wspólna cecha: brak wzorów spędzania wolnego czasu, a zarazem preferowanie biernego wypoczynku. W badanych rodzinach dzieci najczęściej nie są zachęcane i wspierane, by rozwijać swoje zainteresowania, zdobywać umiejętności, wzbogacać wiedzę i doznania estetyczne.

Wprowadzanie w krąg wartości kulturalnych i estetycznych odbywa się także przez tworzenie sytuacji wychowawczych lub spożytkowanie istniejących możliwości. Z badań wynika, że rodzice zaniedbują tę dziedzinę zachowań. Niewielu rodziców (stwarzających niski poziom zagrożenia rozwoju) stara się wprowadzać swoje dzieci w świat wartości kulturowych i przekazywać im normy i zasady moralne. Z kolei rodzice z grupy o średnim poziomie zagrożenia nie tworzą takich sytuacji w ogóle, a rodzice z grupy o wysokim poziomie zagrożenia nie tylko ich nie tworzą, lecz nawet nie wykorzystują tych możliwości.

Omówioną wyżej sytuację ukazuje diagram uwzględniający wskaźniki wpływające na rozwój kulturalny dzieci upośledzonych umysłowo.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Diagram 19. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia rozwoju kulturalnego w aspekcie poszczególnych wskaźników



Analizując graficznie przedstawione dane, można stwierdzić, że na niskim poziomie wskaźnik dotyczący czytelnictwa rodziców stanowi najmniejsze zagrożenie, gdyż obejmuje największą liczebnie grupę rodzin tej kategorii (35). W zakresie średniego poziomu zagrożenia rozwoju kulturalnego dziecka w rodzinie najmniejsze zagrożenie stanowi wykształcenie rodziców (31), natomiast największe zagrożenie widzimy w zakresie organizowania czasu wolnego (54). Wysoki poziom zagrożenia dostrzegamy w zakresie wykształcenia rodziców (93) i czytelnictwa rodziców (73), gdyż wskaźniki te występują w największej liczbie rodzin.

Reasumując, należy zaznaczyć, że zaproponowane narzędzie diagnostyczne pozwoliło ocenić poziom zagrożenia rozwoju dziecka na trzech płaszczyznach: biologicznej, psychospołecznej i kulturalnej. Umożliwiło też wielowymiarowe spojrzenie na rzeczywistość i wieloaspektową analizę środowiska rodzinnego pod kątem zagrożenia tego rozwoju na trzech poziomach. Na podstawie wyżej rozpatrzonych wyników sporządzono typologię rodzin objętych badaniem.

3. Typologia rodzin z dzieckiem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim

Wziąwszy pod uwagę niejednakowy poziom funkcjonowania opiekuńczo-wychowawczego i socjalnego badanych rodzin, podzieliłam je na pięć grup. Natomiast ze względu na kryterium odniesienia się rodziców dzieci upośledzonych umysłowo do szkoły specjalnej, wyodrębniłam trzy grupy rodzin. Ich typologię skonstruowałam na podstawie danych i wiadomości uzyskanych z wywiadu, a także wyników otrzymanych dzięki zastosowaniu w badaniach narzędzia diagnostycznego.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

3.1. Kryterium warunków bio-psycho-socjo-kulturalnego rozwoju dziecka

Kryterium warunków zaspokajania potrzeb bio-psycho-socjo-kulturalnego rozwoju dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim umożliwiło mi podział badanych rodzin na pięć typów specjalnych: funkcjonujące poprawnie, z ograniczoną wydolnością wychowawczą, o zaburzonym funkcjonowaniu, dysfunkcjonalne i patologiczne. W dalszej analizie scharakteryzuję każdą z tych rodzin.

1. Rodziny funkcjonujące poprawnie to rodziny wydolne wychowawczo, w których stosunek rodziców do dziecka upośledzonego umysłowo jest właściwy z punktu widzenia psychologii. Rodzice ci zdają sobie sprawę z upośledzenia umysłowego swego dziecka, dlatego też stawiają mu wymagania dostosowane do jego właściwości psychofizycznych. W trosce o rozwój fizyczny przestrzegają podstawowych zasad żywienia i higieny, w domu stwarzają mu korzystne warunki do nauki i wypoczynku, organizują wypoczynek wakacyjny. Przydzielają mu obowiązki i kontrolują wykonanie poleceń. Starają się także kompensować ewentualne braki fizyczne dziecka, a metody wychowania są przemyślane i konsekwentne. Rodzice dbają o to, by racjonalnie i pożytecznie spędzać czas wolny i rozsądnie korzystać ze środków masowej kultury. Uznawane przez nich wzory wychowawcze i kulturowe sprzyjają rozwojowi fizycznemu, psychospołecznemu i kulturalnemu dziecka.

W dominującym odsetku rodzice ci mają wykształcenie średnie lub zawodowe. Jedno z rodziców lub oboje mają stałą pracę, a ich dochody wystarczają na zaspokojenie podstawowych potrzeb rodziny. Posiadają mieszkanie wyposażone w podstawowe meble i sprzęty. Struktura rodziny jest poprawna, oboje rodzice żyją i mieszkają wspólnie. Atmosfera panująca w tych rodzinach jest korzystna, można tu znaleźć pewne elementy integrujące, brak także widocznych konfliktów.

Realizowanie programu pracy wychowawczo-społecznej w tych rodzinach wydaje się zbędne.

2. Rodziny z ograniczoną wydolnością wychowawczą to rodziny o niskim stopniu zakłócenia poziomu rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim. Rodzice zdają sobie sprawę z upośledzenia umysłowego swego dziecka, ale często niedostosowują wymagań do jego właściwości psychofizycznych. Znają podstawowe zasady żywienia i higieny oraz starają się przestrzegać niektórych norm. Jednak warunki snu dziecka budzą zastrzeżenia, gdyż nie ma ono własnego miejsca do spania i sypia z matką lub rodzeństwem. Warunki do nauki i wypoczynku są także mało korzystne. Dzieci wprawdzie mają stałe miejsce do nauki i zabawy, tzw. własną przestrzeń, ale warunki zewnętrzne nie sprzyjają skupieniu (hałas, włączony telewizor, niewłaściwe oświetlenie). Rodzice z tej kategorii nie w pełni dostrzegają także potrzebę kompensowania ewentualnych braków fizycznych swego dziecka, gdyż albo wcale z nim nie pracują, by nadrobić deficyty rozwojowe, albo czynią

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

to sporadycznie. Dziecko przeważnie nie ma obowiązków, prace domowe wykonuje tylko wówczas, gdy mu się każe i robi to niechętnie. Metody wychowania stosowane przez rodziców często są nieprzemyślane, a w ich ocenach wychowawczych i intencjach bardzo często występują rozbieżności i brak konsekwencji. Uznawane przez nich wzory wychowawcze i kulturowe nie zawsze sprzyjają kształtowaniu poprawnej postawy społecznej dziecka. Korzystanie ze środków masowej kultury ogranicza się do oglądania telewizji, słuchania radia i do sporadycznego czytania czasopism.

Rodzice mają głównie wykształcenie zawodowe, zawodowe specjalne lub podstawowe. Ich dochody wystarczają na zaspokojenie podstawowych potrzeb, ale każdy dodatkowy wydatek stanowi wyraźny uszczerbek w budżecie domowym. Mieszkania, które zajmują rodziny z tej kategorii, znajdują się przeważnie w starym budownictwie i są zazwyczaj nadmiernie zagęszczone. Na ich wyposażenie składają się jedynie podstawowe sprzęty, często brakuje urządzeń sanitarnych. Struktura rodziny jest określona jako poprawna wówczas, gdy oboje rodzice żyją i mieszkają wspólnie. W omawianej grupie znajdują się też rodziny niepełne, a brak jednego z małżonków jest spowodowany rozwodem, separacją albo śmiercią. Atmosfera domu rodzinnego jest wprawdzie poprawna, ale często charakteryzuje ją pewna formalność kontaktów, można ją określić jako chłodną emocjonalnie. Rodzina podejmuje też czynności, które ją integrują, np. wspólne posiłki. Nieporównywalnie gorsza jest atmosfera w tych rodzinach, w których pojawia się problem alkoholowy, ponieważ alkoholizm zaburza poprawne funkcjonowanie rodziny.

W tych rodzinach powinien być realizowany program pracy wychowawczo-społecznej w zakresie ich niewydolności wychowawczej.

3. Rodziny o zaburzonym funkcjonowaniu stwarzają średni poziom zagrożenia rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka. Stosunek rodziców do dziecka jest tu:

– zbyt łagodny, nadmiernie opiekuńczy – rodzice uważają upośledzenie umysłowe dziecka za wielką krzywdę wyrządzoną mu przez los, a chcąc tę krzywdę zrekompensować, otaczają je zbyt troskliwą opieką, nie stawiają mu żadnych wymagań, zwalniają je od wszelkich obowiązków, co w konsekwencji uzależnia dziecko od osób dorosłych na całe życie; stopień zagrożenia rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego jest tu wysoki;
– zbyt surowy – rodzice nie chcą uznać upośledzenia umysłowego swego dziecka i traktują je jako osobę normalną, stawiając mu wymagania ponad jego możliwości psychofizyczne.

Rodzice ci znają podstawowe zasady żywienia dziecka i zachowania higieny, lecz nie zawsze je stosują, a samo żywienie jest mało urozmaicone, posiłki gorące jada się tu nieregularnie. Ubrania dzieci są natomiast zniszczone i często brudne. Rodzice sporadycznie kompensują braki rozwojowe i chociaż wysłuchują rad specjalistów, to nie zachęcają dzieci do ćwiczeń w domu, sami też z nimi nie pracują.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Dziecko nie ma obowiązków domowych, a jeśli je otrzymuje, to nie dostrzega w nich walorów wychowawczych. Nie ma także własnego pokoju, lecz tylko kącik do pracy, nauki i wypoczynku. Rodzice rzadko interesują się jego nauką, nie planują i nie organizują mu czasu wolnego. W wakacje przeważnie zostaje w domu. Aktywność kulturalna rodziców ogranicza się do biernego słuchania radia i oglądania programów telewizyjnych bez większego zainteresowania.

W tej kategorii rodzin rodzice mają wykształcenie podstawowe lub podstawowe specjalne. Ich dochody wystarczają wyłącznie na skromne zaspokojenie podstawowych potrzeb i nie są stałe. W mieszkaniu przebywa ciągle wiele osób, a w jego wyposażeniu można dostrzec tylko niezbędne sprzęty. Nie ma tu urządzeń sanitarnych, ale jest wyodrębnione miejsce do zabiegów higienicznych. Rodzina formalnie jest pełna, lecz często zrekonstruowana, a wówczas są to przeważnie konkubinaty. Pożycie rodziców jest konfliktowe, w domu często zdarzają się awantury.

Realizacja programu pracy wychowawczo-społecznej w tych rodzinach jest jak najbardziej wskazana.

4. Rodziny dysfunkcjonalne to te, w których poziom zagrożenia rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka jest wysoki. Rodzice często nawet nie rozumieją, że ich dziecko jest upośledzone umysłowo. Jeśli niektórzy z nich zdają sobie częściowo z tego sprawę, to nie interesują się wspieraniem rozwoju dziecka, gdyż uważają, że nie warto czynić żadnych zabiegów, ponieważ i tak nie uda się osiągnąć pozytywnych rezultatów w pracy nad jego rozwojem. Rodzice ci nie interesują się zdrowiem dziecka, jego higieną osobistą, nie przestrzegają też zasad żywienia. Posiłki gotuje się tu niesystematycznie, są one bardzo ubogie w składniki odżywcze i mało urozmaicane. Dziecko nie ma własnego miejsca do spania, wypoczynku i nauki. Nie ma też stałych obowiązków w domu, a jeżeli już coś robi dla rodziny, wykonanie tej pracy nie jest przez nikogo kontrolowane. Czas poświęcony dziecku jest ograniczony, a opieka nad nim niepełna. Styl wychowania, wyrażający się w zachowaniu proporcji między karą i nagrodą, stwarza zagrożenie dla dzieci (wychowanie represyjne). Aktywność kulturalna rodziców jest bardzo ograniczona, nie uczestniczą oni w życiu instytucji kulturalnych, a jedynym kontaktem z kulturą są telewizja i radio, lecz korzystają z nich biernie, bez doboru programów. Dziecko nie ma zorganizowanego wypoczynku, w okresie wakacji pozostaje w domu, biernie spędza czas na ulicy lub podwórzu.

Rodzice mają przeważnie wykształcenie niepełne podstawowe lub podstawowe specjalne. Ich dochody nie wystarczają na zaspokojenie nawet podstawowych potrzeb. Na ogół pozostają bez pracy lub pracują dorywczo, są więc podopiecznymi MOPS. Rodziny te są zazwyczaj wielodzietne lub niepełne. Często mają problemy lokalowe, nadmiernie zagęszczone mieszkania znajdują się w starym budownictwie i są prymitywnie wyposażone. Atmosfera rodzinna jest tu niekorzystna, pozbawiona ciepła, a między rodzicami często dochodzi do konfliktów. Taka sytuacja jest jeszcze bardziej dramatyczna w rodzinach z problemem alkoholowym.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

W tych rodzinach realizacja programu pracy wychowawczo-społecznej jest konieczna i niezbędna.

5. Rodziny patologiczne stwarzają szczególne zagrożenie dla rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo. Zła sytuacja materialna tych rodzin, zależność ekonomiczna, częste choroby psychiczne, nieprzystosowanie społeczne, niedojrzałość emocjonalna, alkoholizm, przestępczość, prostytucja, narkomania wywierają destruktywny wpływ na życie i rozwój dzieci. W rezultacie dzieci te są zaniedbane i niedożywione, gdyż funkcja instrumentalna (zaopatrzenie w żywność, ubrania, mieszkanie) i ekspresyjna rodziców (zaspokojenie potrzeb emocjonalnych członków rodziny) jest zaburzona. Wymienione braki powodują dysfunkcjonalność całej rodziny. W mieszkaniach występuje nadmierne zagęszczenie, ubóstwo, brud, nieporządek, braki w umeblowaniu. Drastycznie przedstawiają się warunki życia dzieci: nie mają one własnego łóżka, sypiają we wspólnym pokoju, niewietrzonym, nasyconym zapachem alkoholu i dymu papierosowego, nieogrzewanym, często w hałasie; nie mają też wydzielonego miejsca do nauki i wypoczynku. Rodzice zupełnie nie interesują się ich sprawami i czasem wolnym. Toteż dzieci pozostają całkowicie bez kontroli rodziców, wracają do domu późno, robią co chcą i przebywają, z kim chcą. Z uwagi na trudne warunki mieszkaniowe, wielodzietność, nadużywanie alkoholu przez rodziców i awantury, dzieci bardzo często wolą przebywać poza domem rodzinnym.

Rodzice nie mają żadnych zainteresowań, nie czytają nawet codziennej prasy, w większości nie potrafią czytać, specjalnie nie interesują się też programem telewizyjnym, a odbiór programów jest z reguły całkowicie bierny, po prostu telewizor czy radio są włączone cały czas.

Wypoczynek wakacyjny dla dzieci z rodzin patologicznych najczęściej organizuje szkoła, MOPS, albo siostry zakonne i księża.

Realizacja programu pracy wychowawczo-społecznej w tych rodzinach jest wskazana i konieczna.

Powyższy opis zilustrują wybrane przykłady poszczególnych typów rodzin.

Przykład rodziny funkcjonującej poprawnie

Rodzina Agnieszki D.

Rodzina ta jest pełna, dwupokoleniowa, a tworzą ją: ojciec S. (53 lata), matka E. (49 lat), córka I. (29 lat), córka K. (27 lat) i córka A. (17 lat). Oboje rodzice mają wykształcenie średnie: ojciec jest z wykształcenia szlifierzem, pracował w WSK PZL w Kaliszu, a matka była ekspedientką, pracowała początkowo w PSS „Społem", a następnie w „Opax", w „Hellenie". Obecnie ojciec jest rencistą, a matka emerytką. Obie starsze córki mają wykształcenie wyższe. Najstarsza z nich pracuje w hurtowni „Prowent" jako zastępca kierownika, a młodsza jest główną księgową w Odlewni „Spomasz" w Ostrowie Wielkopolskim.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Agnieszka jest najmłodszą z córek i pochodzi z ciąży bliźniaczej, jej siostra bliźniaczka zmarła zaraz po urodzeniu. Badana dziewczynka urodziła się z mózgowym porażeniem dziecięcym, ma porażenie czterokończynowe i porażenie wzroku. Niedowład nóg i rąk powoduje konieczność przebywania na wózku inwalidzkim, dziewczynka wymaga pełnej obsługi ze strony rodziców i rodzeństwa.

Rodzina utrzymuje się z dochodów starszych córek, z renty ojca i emerytury matki, a także z renty socjalnej i dodatku pielęgnacyjnego, który otrzymuje Agnieszka. Dodatkowo znaczącą pomoc materialną i rzeczową rodzina otrzymuje ze Szwecji, gdyż utrzymuje ona bardzo serdeczne kontakty ze szwedzkim pastorem i rodzinami należącymi do jego parafii. Dzięki ich pomocy Agnieszka ma akumulatorowy wózek inwalidzki i windę zainstalowaną na zewnątrz domu, którą ze swego pokoju może zjeżdżać do ogrodu.

Rodzina mieszka we własnym piętrowym domu o powierzchni 125 m^2, w którym znajduje się osiem pomieszczeń – pięć pokoi, kuchnia i dwie łazienki. Każdy z członków rodziny ma swój pokój. Warunki higieniczno-sanitarne i standard wyposażenia domu jest bardzo dobry. Dziewczynka śpi w słonecznym, wietrzonym, ogrzewanym pokoju, ma wygodne łóżko – sprowadzone specjalnie dla niej ze Szwecji – które umożliwia regulację położenia ciała. Ma też doskonałe warunki do nauki; od kilku lat uczy się z wykorzystaniem komputera. W odrabianiu prac domowych pomagają jej siostry lub matka. Cały czas – w dzieciństwie i obecnie – opiekuje się nią cała rodzina. Rodzice, w miarę swoich możliwości, przyczyniają się do przyspieszenia rozwoju społecznego i kulturalnego dziewczynki, zawsze mają dla niej czas. Dziewczynka jest otoczona serdeczną atmosferą. Rodzice starają się dostrzegać nawet jej małe sukcesy, chwalą ją przed rodziną i traktują z wielką miłością. Ze względu na osłabiony wzrok Agnieszka nie może sama przeczytać małego druku, więc ojciec lub siostry czytają jej głośno, kupują też kasety magnetofonowe z nagraniami szkolnych lektur. Od wczesnego dzieciństwa dziewczynka była poddawana intensywnej rehabilitacji, rodzice wykorzystywali wszystkie, dostępne im możliwości, by pomóc córce, szczególnie w rozwoju fizycznym. Dziewczynka wraz z matką bywała na turnusach rehabilitacyjnych w Połczynie Zdroju, Stargardzie Szczecińskim, Mielnie, Konstancinie-Jeziornie, a także prowadzono dla niej rehabilitację wodną, hipiczną i prywatne ćwiczenia w domu. Obecnie rodzice zakupili dla Agnieszki parapodium automatyczne, umożliwiające jej utrzymywanie ciała w pozycji pionowej i samodzielne poruszanie się.

Z wypowiedzi rodziców wynika, że głównym organizatorem życia w rodzinie jest matka, ale wszystkie decyzje w sprawie życia rodziny są podejmowane wspólnie.

Mieszkanie jest wyposażone w nowoczesny sprzęt, są w nim trzy telewizory, radia stereofoniczne, magnetowid oraz biblioteczka, w której znajdują się lektury szkolne i dość bogaty księgozbiór.

W miarę możliwości rodzina bierze udział w różnych imprezach kulturalnych i meczach siatkówki, gdyż Agnieszka bardzo kibicuje drużynie kaliskich

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

siatkarek „Augusto". Agnieszka jest angażowana w sprawy rodzinne, ma prawo wyrażać własne zdanie i opinie, jest też bardzo kulturalna i grzeczna.

Przykład rodziny słabo wydolnej wychowawczo
Rodzina Karoliny M.

W skład tej dwupokoleniowej, pełnej rodziny wchodzą: ojciec (48 lat), matka (50 lat) oraz sześć córek w wieku od 8 do 24 lat. Karolina jest tu dzieckiem średnim. Ma dietę bezglutenową i poważną wadę wzroku. Oboje rodzice mają wykształcenie zawodowe, ojciec był kaletnikiem, matka sprzątaczką. Obecnie ojciec jest na rencie, a matka pobiera zasiłek dla bezrobotnych. Rodzina otrzymuje też pomoc materialną z MOPS, poza tym na utrzymanie rodziny pracuje najstarsza córka – Justyna. Warunki materialne rodziny są przeciętne, zajmuje ona mieszkanie kwaterunkowe (62 m^2), składające się z czterech pomieszczeń (dwa pokoje, kuchnia i łazienka). Mieszkanie jest suche, słoneczne, skanalizowane. Dziewczynka śpi w pokoju wspólnym z rodzeństwem, ale ma własne łóżko. Pokój jest wietrzony, ogrzewany, nic też nie zakłóca jej odpoczynku nocnego; ma ona także wydzielone miejsce do nauki, a w odrabianiu prac domowych pomagają jej rodzice i starsze siostry.

Zarówno w dzieciństwie, jak i obecnie dziewczynką opiekują się rodzice, w miarę potrzeb poświęcają jej czas (około 1,5 godziny dziennie). Członkowie rodziny razem decydują o wspólnych sprawach, a atmosfera w domu jest spokojna, czasem tylko zdarzają się drobne konflikty. Dziecko nie ma stałych obowiązków, a prace na rzecz rodziny wykonuje tylko wówczas, gdy dostaje polecenie od rodziców. Rodzice, oceniając jej zajęcia, chwalą ich wykonanie przed rodziną. Karolinka jest traktowana przez nich raczej łagodnie. Gdy się źle zachowuje, z reguły stosują upomnienia ustne i wyjaśnienia. Są też zgodni w wyborze metod wychowawczych. Dziewczynka ma koleżanki znane rodzicom, więc może je zapraszać do domu.

W mieszkaniu znajduje się półka z książkami dla dzieci, choć sami rodzice czytają rzadko, głównie ulubione czasopisma. W czasie wolnym rodzina ogląda programy telewizyjne, utrzymuje także kontakty towarzyskie z krewnymi. Rodzice raczej nie kontrolują córki w czasie wolnym i twierdzą, że może robić to, na co ma ochotę. Nie dbają o to, by zorganizować dziecku letni wypoczynek, dlatego Karolina najczęściej spędza go w domu.

Przykład rodziny o zaburzonym funkcjonowaniu
Rodzina Katarzyny O.

Rodzina ta jest pełna, trzypokoleniowa (wspólnie zamieszkuje babcia). Kasia jest dzieckiem średnim, ma troje rodzeństwa w wieku 11, 7 i 4 lata. W dzieciństwie chorowała na żółtaczkę zakaźną, obecnie ma poważne zaburzenia emocjonalne i mutyzm. Ojciec ma 34 lata, ukończył specjalną szkołę zawodową i zdobył zawód kucharza, ale obecnie nie ma pracy. Matka ma 32 lata, jest absolwentką

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

podstawowej szkoły specjalnej i nigdzie nie pracuje. Oboje rodzice są niezaradni życiowo, stąd i materialne warunki rodziny są złe. Utrzymuje się ona z renty babci, zasiłku stałego i pielęgnacyjnego przydzielonego przez MOPS, jest też wspomagana pomocą rzeczową. Rodzina ma dom parterowy (ok. 50 m^2, składa się z trzech pomieszczeń), w którym mieszka siedem osób; choć jest on skanalizowany, to warunki higieniczno-sanitarne i standard mieszkania są niewystarczające. Dziewczynka sypia we wspólnym pokoju i we wspólnym łóżku, zadanie domowe odrabia pod opieką matki na stole w kuchni. W dzieciństwie opiekowała się nią babcia, a obecnie głównie matka, więc do niej zwraca się ze swymi problemami. Oprócz matki, zaufaniem obdarza starszą siostrę i ciocię – siostrę matki. O życiu rodziny decyduje ojciec, atmosfera domowa jest zaburzona częstymi awanturami, których źródłem są trudności materialne. Postawy rodziców wobec upośledzonego umysłowo dziecka są pozytywne, akceptujące, chociaż nie zawsze zgodne. Dziewczynka nie ma przydzielonych obowiązków, ale często i chętnie pomaga w sprzątaniu mieszkania. Gdy dziecko źle się zachowuje, rodzice krzyczą i stosują kary cielesne. Znają tylko niektórych przyjaciół córki, ale raczej niechętnie widzą ich w swoim domu. Absolutnie nie przywiązują wagi do organizowania wypoczynku letniego dziecku, nie interesuje ich również jak spędza czas wolny. W ich mieszkaniu jest radio i telewizor, natomiast rodzice nie rozumieją potrzeby kupowania książek, sami nie czytają, nie kupują też gazet; przede wszystkim wypoczywają biernie, przeznaczają czas wolny głównie na oglądanie programów telewizyjnych i spotkania towarzyskie, często zakrapiane alkoholem. Rodzina oczekuje wszelkiej pomocy, głównie materialnej.

Przykład rodziny dysfunkcjonalnej

Rodzina Damiana S.

Rodzina Damiana jest trzypokoleniowa, zrekonstruowana; w jej skład wchodzą: matka (35 lat), konkubent matki (biologiczny ojciec dziecka nie żyje) i dziadkowie. Damian jest najstarszym dzieckiem, od dzieciństwa cierpi na epilepsję i zaburzenia emocjonalne, jest pobudzony ruchowo, ale zaradny i sprytny. Łatwo nawiązuje kontakty z otoczeniem, jednak jest bardzo konfliktowy, niezdyscyplinowany, nie przestrzega norm społecznych. Oprócz niego, w rodzinie jest jeszcze czworo dzieci w wieku od jednego 1 roku do 9 lat. Rodzinę tworzy więc dziewięć osób. Ojciec dziecka nie ukończył nawet specjalnej szkoły podstawowej, był nałogowym alkoholikiem. Matka ukończyła szkołę podstawową, lecz nie pracuje. Rodzina utrzymuje się z renty przyznanej dzieciom po ojcu i stałego zasiłku przydzielonego przez MOPS. Zajmuje 92 m^2 mieszkanie kwaterunkowe na piętrze, które jest wilgotne i ciemne, ale skanalizowane, składające się z trzech pokoi i kuchni. Damian sypia w pokoju razem z rodzeństwem, matką i jej konkubentem, nie ma własnego łóżka, ani też miejsca do nauki. W tym pomieszczeniu skupia się całe życie rodzinne, pokój nie jest często wietrzony, jest niedogrzany, trudno tu też o ciszę i spokój.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

W dzieciństwie i obecnie Damianem zajmowała się matka i dziadkowie. Podczas obecności ojca w domu dochodziło do częstych awantur, co było spowodowane jego alkoholizmem i chorobą psychiczną.

Chłopiec to nie ma przydzielonych obowiązków, ale chętnie opiekuje się psem. Matka traktuje go raczej surowo, często stosuje wobec niego kary cielesne i zakaz wychodzenia z domu. Dziecko ma kolegów „z podwórka", ale nie wolno mu przyprowadzać ich do domu.

W mieszkaniu znajdują się stary telewizor i radio, a książek i czasopism nie kupuje się tu wcale. W wolnym czasie rodzina ogląda programy telewizyjne i woli wypoczynek bierny, przypadkowy. W okresie wakacji dziecko pozostaje w domu i jego zachowanie właściwie nie jest nadzorowane przez nikogo z rodziny.

Przykład rodziny patologicznej

Rodzina Łukasza B.

Jego rodzina jest zrekonstruowana i składa się z 12 osób. Matka ma 48 lat, wykształcenie podstawowe, pozostaje bez zawodu, a obecnie pracuje w Kolejowym Zakładzie Usług. Dotąd była trzykrotnie zamężna, a jej dziesięcioro dzieci ma różnych ojców. Z pierwszego małżeństwa ma dwoje dzieci, starszy syn odsiaduje kolejny wyrok; z drugiego małżeństwa ma dwoje dzieci, córkę i syna. Z trzeciego małżeństwa ma sześcioro dzieci: dwoje z nich uczy się w szkole specjalnej (w III klasie szkoły podstawowej i I klasie gimnazjum specjalnego). Córka ma dwoje nieślubnych dzieci – jedno przysposobiła babcia, drugie z wyroku sądu przebywa w Domu Dziecka. Jeden z synów, w niewyjaśnionych okolicznościach wypadł z okna z IV piętra i poniósł śmierć na miejscu, będąc pod wpływem alkoholu i narkotyków.

Od trzech lat rodzice są w separacji, ojciec wyprowadził się i wyłączył z wychowania dzieci. Nie ma stałej pracy, dorywczo pracuje jako czyściciel wagonów kolejowych, ale pozostaje głównie na utrzymaniu konkubiny. W czasie wspólnego zamieszkiwania z żoną robił awantury, burdy pijackie, stąd często była konieczna interwencja policji. Obecnie opieka nad dziećmi i ich wychowanie spoczywa na matce, która jest nałogową alkoholiczką, nie potrafi skutecznie przeciwdziałać problemom wychowawczym i uchronić dzieci przed demoralizacją. Obecnie pozostaje w związku z konkubentem, a w rodzinie dominuje przemoc, alkoholizm i narkomania. Dysfunkcjonalność środowiska rodzinnego spowodowała, że sąd ograniczył matce władzę rodzicielską przez nadzór kuratora sądowego. Sytuacja opiekuńczo-wychowawcza jest bardzo niekorzystna, a jej skutkiem są zaburzone zachowania dzieci. Nie wypełniają one wszystkich obowiązków szkolnych, często wagarują. Zastrzeżenia budzi ich wygląd, do szkoły przychodzą niewyspane i odurzone, gdyż wąchają klej. Dzieci te kradną, dokonują włamań, są bezkrytyczne wobec swego zachowania, środowisko domowe zaś nie stanowi dla nich żadnego autorytetu ani wsparcia, a wręcz przeciwnie – jest ono źródłem demoralizacji i złych wpływów. Uczeń III klasy specjalnej szkoły podstawowej znajduje się pod wpływem starszego brata, ulega jego sugestiom i ujawnia zaburzone, zdemorali-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

zowane zachowania. Jego problemy wychowawcze wyrażają się przede wszystkim w agresywnych zachowaniach wobec kolegów, lekceważącym i aroganckim zachowaniu wobec nauczycieli, a demoralizacja systematycznie postępuje.

Rodzina Łukasza zajmuje mieszkanie kwaterunkowe na piętrze w starym budownictwie, składa się ono z trzech pokoi i kuchni. Jest ciemne, wilgotne, nieskanalizowane, przeludnione. Jego stan sanitarno-higieniczny i standard wyposażenia jest fatalny. Łukasz śpi we wspólnym pokoju z braćmi, którzy często są pijani, nie ma też własnego łóżka. W pomieszczeniu panuje zaduch od wilgoci i dymu papierosowego. Właściwie chłopiec nie ma zapewnionej żadnej opieki, gdyż postawa matki wobec niego jest całkowicie obojętna. Nie wie ona, co syn robi poza domem i z kim przebywa. Gdy kobieta jest pod wpływem alkoholu, jej zachowania wobec syna są bardzo ambiwalentne, tzn. raz bardzo łagodne, innym razem bardzo rygorystyczne, ale przeważnie nieadekwatne do czynu. Kary cielesne to jedyny znany jej sposób wyrażania swojego zdania na temat zachowania syna. Dziecko ma wielu kolegów, włóczy się z nimi wieczorami po ulicach i żebrze lub kradnie. Matce jest zaś obojętne, kogo i kiedy syn przyprowadza do domu.

W mieszkaniu jest telewizor i radio. Nikt z członków rodziny nie odczuwa potrzeby kupowania i czytania nawet gazet codziennych. Jedynym sposobem zaspokajania potrzeb kulturalnych są okazjonalne kontakty towarzyskie. Matka nigdy do tej pory nie zadbała o zorganizowanie dziecku wypoczynku letniego.

Przedstawiona typologia rodzin wskazuje na istnienie wielu czynników w środowisku rodzinnym zaburzających rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny dziecka upośledzonego umysłowo. Dlatego też ta typologia ma swoje praktyczne zastosowanie. Każda kategoria rodzin wymaga bowiem innego oddziaływania pedagogicznego i odmiennej formy pomocy w spełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczej związanej z rozwojem bio-psycho-socjo-kulturalnym dziecka. Tym samym zachodzi konieczność projektowania i organizowania pomocy dziecku i samej rodzinie. Dotyczy to szczególnie rodzin o zaburzonym funkcjonowaniu opiekuńczo-wychowawczym.

Z przeprowadzonych wywiadów, rozmów z wychowawcami i analizy dokumentów wynika, że w badanym środowisku dominują te rodziny, które można zakwalifikować do grupy: o zaburzonym funkcjonowaniu i dysfunkcjonalnych. Pomoc w rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo w tych rodzinach powinny zapewnić różne instytucje, m.in. szkoła specjalna. Warto się zatem przyjrzeć, jaki jest stosunek tych rodziców do szkoły specjalnej.

3.2. Kryterium odniesienia (stosunku) rodziców do szkoły specjalnej

W zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo ważną sprawą jest współpraca rodziców ze szkołą, a więc

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

kontakty z nauczycielami, zainteresowanie postępami dziecka w nauce i stwarzanie mu korzystnych warunków do nauki w domu.

Podstawą tego rozdziału są dane zaczerpnięte z wywiadu środowiskowego, z dokumentacji szkolnej zawierającej informacje o dotychczasowej współpracy rodziny ze szkołą (protokoły z zebrań, wywiadówek, warsztatów edukacyjnych, notatki z uroczystości szkolnych i klasowych), a więc dotyczące udziału rodziców w zebraniach ogólnych, klasowych, ich uczestniczenia w życiu szkoły oraz ich kontaktów z nauczycielami w sprawie nauki szkolnej swojego dziecka.

Analiza badań dotyczących współpracy rodziny i szkoły wymagała określenia i przyjęcia odpowiednich wskaźników oraz mierników, które pozwoliłyby na uchwycenie wzajemnego wpływu obu tych instytucji, a także umożliwiłyby określenie poziomu i jakości powiązań występujących między nimi. Przyjęłam, że będą to wskaźniki proste, uchwytne i w miarę czułe diagnostycznie i takie, które zezwolą na uzyskanie danych dotyczących realnego kształtu współpracy rodziny i szkoły. Zdecydowałam, że wskaźniki tej analizy będą obejmować:

1) częstotliwość kontaktów rodziców ze szkołą, a także ich formy w czasie ostatniego roku szkolnego – należało ustalić, jak często i z jakich powodów rodzice kontaktowali się ze szkołą lub nauczycielem, w jakich formach kontaktu sami uczestniczyli;
2) warunki stwarzane dzieciom do nauki szkolnej w domu – ich własne miejsce lub pokój do odrabiania lekcji, ewentualnie jego brak;
3) pomoc dzieciom w odrabianiu zadań domowych oraz czas i pora na ich odrabianie;
4) rodzaj informacji oczekiwanych przez rodziców od szkoły oraz pomoc szkoły w stymulowaniu rozwoju dzieci, np. pomoc, której źródłem może być wychowawca, psycholog lub temat prelekcji.

Wymienione tu wskaźniki zostaną poddane szczegółowej analizie.

Z badań wynika, że współpraca rodziców ze szkołą specjalną jest bardzo zróżnicowana. Wśród rodziców badanych uczniów byli tacy, którzy unikali jakiegokolwiek kontaktu z nauczycielami, nie interesowali się postępami dziecka w nauce i jego szkolnymi problemami. Duża grupa rodziców ograniczała współpracę ze szkołą do uczestnictwa w wywiadówkach, jeszcze inni nawiązywali kontakt jedynie na wezwanie szkoły. Niektórzy rodzice uczniów szkoły specjalnej nie mają zatem informacji o postępach w nauce i zachowaniu swoich dzieci, nie szukają też możliwości wspierania ich rozwoju. Szczególną niechęć do współpracy ze szkołą wykazują rodzice uczniów mających największe trudności z nauką i najczęściej sprawiających kłopoty wychowawcze. Wyodrębniła się też grupa rodziców, którzy nierzadko uczestniczyli w uroczystościach szkolnych lub klasowych, byli to zwłaszcza rodzice najmłodszych dzieci.

Na podstawie uzyskanych danych skategoryzowałam stosunek badanych rodzin do szkoły specjalnej. Podział ten przedstawia się następująco:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

a) s t o s u n e k p o z y t y w n y: rodzice wyraźnie pomagają dziecku, interesują się jego pracą w szkole, uczestniczą w zebraniach ogólnoszkolnych, klasowych i w warsztatach edukacyjnych; korzystają z poradnictwa dla rodziców dotyczącego głównie nauki i zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego; współuczestniczą biernie, a nawet czynnie w organizowaniu uroczystości szkolnych;
b) s t o s u n e k o b o j ę t n y: rodzice nie interesują się pracą dziecka w szkole ani założeniami pomocy w zaspokajaniu potrzeb jego rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego; obojętnie podchodzą do działań szkoły w tym zakresie, nie przeszkadzają szkole w pracy ani też nie pomagają; nie uczestniczą we wszystkich zebraniach organizowanych przez szkołę, sporadycznie spotykają się z nauczycielem, z reguły tylko wówczas, gdy są wzywani;
c) s t o s u n e k n e g a t y w n y: rodzice niechętnie i nieufnie odnoszą się do szkoły i do nauczycieli; nie kontaktują się ze szkołą, nie respektują poleceń nauczyciela, nie biorą w ogóle udziału w zebraniach, nie kontaktują się z nauczycielem nawet wówczas, gdy są wzywani do szkoły, nie interesują się życiem szkoły.

Jak wcześniej ustaliłam, charakterystycznym wskaźnikiem współpracy rodziców ze szkołą są formy i częstotliwość ich kontaktów z nauczycielami.

Wyniki badań przedstawiłam w tabelach.

Tabela 19. Częstotliwość kontaktów rodziców ze szkołą a stosunek rodziców do szkoły

Stosunek do szkoły	Częstotliwość kontaktów								Razem	
	Systematyczne		Wystarczająco częste		Rzadkie		Brak kontaktów		Liczba rodzin	%
	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%		
Pozytywny	12	24,0	33	66,0	5	10,0	–	–	50	33,3
Obojętny	–	–	7	15,2	27	58,7	12	26,1	46	30,6
Negatywny	–	–	–	–	8	14,8	46	85,2	54	36,1
Ogółem	**12**	**8,0**	**40**	**26,7**	**40**	**26,7**	**58**	**38,6**	**150**	**100**

Rodzice, którzy mają pozytywny stosunek do szkoły (33,3%), widzą potrzebę i uznają konieczność współdziałania ze szkołą. Systematycznie kontaktuje się ze szkołą 24% rodziców, a są to przeważnie osoby ze średnim wykształceniem i rodzice dzieci z młodszych klas, szczególnie ci, którzy codziennie przyprowadzają i odbierają dziecko ze szkoły. Spotkania z wychowawcą klasy umożliwiają systematyczną wymianę informacji o dziecku, choć nie wszyscy stosują się do sugestii i zaleceń nauczycieli. Nauczyciele często wskazują na trudności dziecka w nauce i na potrzebę pomocy mu w tym zakresie, ale rodzice przeważnie nie korzystają z ich rad i poleceń.

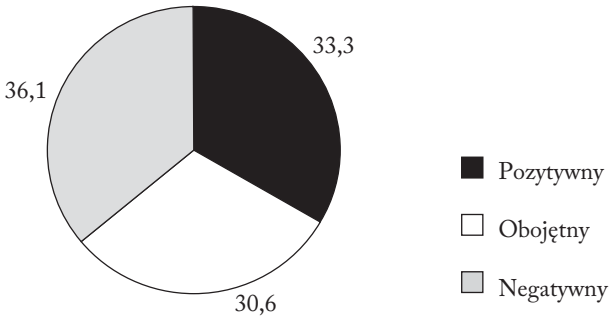
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Wystarczająco częste kontakty ze szkołą ma 66% rodziców z tej grupy, a 10% rodziców kontaktuje się ze szkołą rzadko, ale mimo wszystko kontakt ten istnieje.

Rodzicie o obojętnym stosunku do szkoły (30,6%) tylko w 15,2% uznają, że jest to placówka, z którą należy współpracować w zakresie zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka; 58,7% rodziców z tej grupy rzadko utrzymuje kontakt ze szkołą, natomiast 26,1% – w ogóle.

Wśród rodziców, którzy mają negatywny stosunek do szkoły (36,1%), 14,8% zbyt rzadko utrzymuje kontakty ze szkołą. Rodzice ci nie widzą takiej potrzeby, nie chcą też wspólnie z nauczycielami wspomagać swego dziecka w rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnym.

Diagram 20. Graficzna ilustracja stosunku rodziców do szkoły [%]



Innym wskaźnikiem współdziałania rodziców i szkoły jest ich udział w imprezach szkolnych. Organizowanie przez nauczycieli uroczystości szkolnych i klasowych z udziałem rodziców uczniów jest ważnym elementem aktywizowania i kształtowania postaw rodzicielskich.

Wyniki badań wskazują, że rodzice o pozytywnym stosunku do szkoły (33,3%) przeważnie uczestniczą w takich uroczystościach szkolnych, jak mikołajki, Wigilia w klasie czy Dzień Matki, a także rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego. Z kolei słabą częstotliwość udziału rodziców w tych przedsięwzięciach odnotowałam zarówno w grupie obojętnie (30,6%), jak i negatywnie (36,1%) ustosunkowanych do współpracy ze szkołą. Szczególnie sporadyczne jest uczestnictwo w uroczystościach szkolnych rodziców uczniów klas starszych. Większość z nich jest zupełnie bierna i nie włącza się w życie szkoły. Największy odsetek rodziców uczestniczy w wywiadówkach, zebraniach szkolnych i warsztatach edukacyjnych organizowanych przez nauczycieli i wychowawców klas.

Z badań wynika, że rodzice o pozytywnym nastawieniu do szkoły specjalnej współpracują z nią w sposób różnorodny: uczestniczą w wywiadówkach, zebraniach ogólnych i klasowych, w prelekcjach i warsztatach edukacyjnych, w uroczystościach szkolnych, odbywają rozmowy indywidualne z wychowawcą klasy, często są też z nim w kontakcie telefonicznym. Oczywiście ta grupa rodziców przejawia zainteresowanie nie tylko ocenami, ale i funkcjonowaniem dziecka w szkole, a więc

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

jego porażkami i sukcesami. Pozytywna współpraca szkoły z rodzicami poprawia lub wzmaga wyniki uczniów, a także powoduje, że stają się lepsi dla innych.

Rodziny o obojętnym nastawieniu do szkoły specjalnej uczestniczą głównie w wywiadówkach klasowych, niewielu z nich bierze udział w imprezach szkolnych, takich jak uroczystości rozpoczynające lub kończące rok szkolny, przy czym rodzice dzieci z klas wyższych najliczniej przychodzą do szkoły na zebrania klasowe lub na wezwanie szkoły.

Całkowity brak kontaktów ze szkołą specjalną występuje u 46 rodziców, czyli u 30,6% objętych badaniem. Sytuacja ta jest niepokojąca, gdyż nie dość, że rodzice tych dzieci przeważnie nie znają metod wspomagania rozwoju osobowego dziecka upośledzonego umysłowo, to wykazują wyraźną niechęć do uzyskiwania pod tym względem kompetentnej pomocy od nauczycieli. Dziecko, które nie jest wspierane przez rodziców, w ogóle nie podejmuje nauki w domu, co znacząco osłabia jego szkolne wyniki. Rodzice ci, postępując w ten sposób, mniej lub bardziej świadomie ograniczają możliwości rozwojowe swoich dzieci.

Zatrważające jest to, że aż 61% wszystkich badanych rodziców kontaktuje się z nauczycielami jedynie po to, by uzyskać informacje o postępach dziecka w nauce, a zaledwie 32% rodziców uzgadnia z wychowawcą lub psychologiem sposoby wychowawczego oddziaływania na dziecko. Oto przykład wypowiedzi rodzica: „Rzadko chodzę do szkoły. Jak się nie chce uczyć, to mu nic nie pomoże"; „Dziecko moje chodzi do szkoły, ma zeszyty i odrabia prace domowe, więc moje wizyty w szkole nie są konieczne".

Można zatem stwierdzić, że współpraca rodziców ze szkołą obejmuje także pracę szkolną dziecka w domu. Stąd ważne jest, by rodzice stwarzali mu warunki do odrabiania lekcji, pomagali w nauce i interesowali się nią. Dane uzyskane w wywiadzie z rodzicami i wskaźniki oceny poziomu zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka w domu ułatwiły mi określenie stopnia zagrożenia w przygotowaniu dziecka do roli ucznia w środowisku szkoły.

Tabela 20. Wskaźniki przygotowania dziecka do roli ucznia a poziom zagrożenia

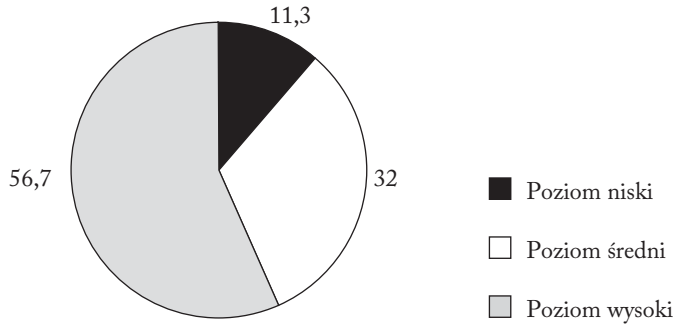
Wskaźniki przygotowania do roli ucznia	Poziom zagrożenia						Razem	
	Niski – 1 pkt		Średni – 2 pkt		Wysoki – 3 pkt			
	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%	Liczba rodzin	%
Warunki i miejsce do nauki	17	11,3	48	32,0	85	56,7	150	100
Posiadanie podstawowych przyborów szkolnych	34	22,7	77	51,3	39	26,0	150	100
Czas na naukę	68	45,3	39	26,0	43	28,7	150	100
Pomoc rodziców w nauce	27	18,0	56	37,3	67	44,7	150	100

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Wartość liczbowa przyjętych wskaźników przygotowania dziecka do roli ucznia wynosi:

0–4 punktów – zagrożenie niskie,
5–8 punktów – zagrożenie średnie,
9–12 punktów – zagrożenie wysokie.

Diagram 21. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia w przygotowaniu dziecka do roli ucznia w aspekcie wskaźnika warunków i miejsca do nauki [%]



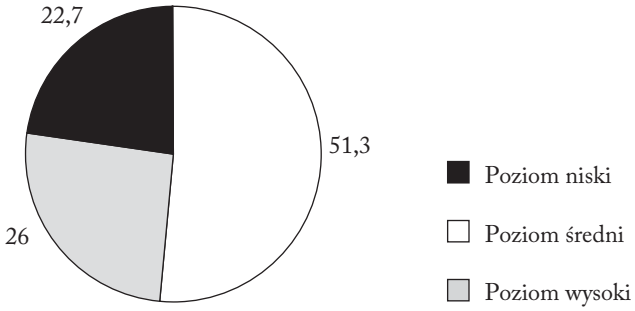
Graficzne przedstawienie danych pokazuje, że 11,3% rodziców zaliczono do niskiego poziomu zagrożenia w zakresie organizowania dziecku warunków do nauki. Przez niski poziom zagrożenia rozumiem tu, że dziecko ma stolik lub biurko, na którym odrabia lekcje, szafkę albo półkę na książki i przybory szkolne.

Rodzice należący do kategorii średniego poziomu zagrożenia (32%) organizują dziecku warunki do nauki w domu, ale stanowi ono minimum potrzeb. Przeważnie dzieci te odrabiają lekcje w różnych, przypadkowych miejscach, we wspólnym pokoju. Warunki zewnętrzne nie sprzyjają więc nauce, np. w tym samym pokoju gra telewizor, przebywa młodsze rodzeństwo. Okoliczności te zaburzają rytm pracy dziecka i nie pozwalają mu się skupić. Należy przypomnieć, że w sytuacji dzieci upośledzonych umysłowo niesprzyjające warunki do nauki w domu zwiększają ich niepokój i uniemożliwiają koncentrację uwagi. Dzieci z rodzin tej kategorii mają w domu miejsce na przybory szkolne – jest to przeważnie wyodrębniona półka lub szuflada, choć najczęściej wspólna dla wszystkich uczących się dzieci.

W rodzinach o wysokim poziomie zagrożenia w tym zakresie (56,7%), dzieci nie mają stałego miejsca do nauki. Lekcje odrabiają w pomieszczeniu, w którym skupia się całe życie rodziny, przy stole, często nieuprzątniętym. Dzieci nie mają wydzielonego miejsca na przybory szkolne i książki, stąd są one rozrzucone w różnych miejscach w mieszkaniu i bardzo często niszczone przez młodsze rodzeństwo. Rodzice nie dbają o to, by dziecko miało przybory szkolne. Gdy odrabia lekcje, nierzadko jest włączony telewizor, rodzice prowadzą głośne rozmowy, a młodsze rodzeństwo hałasuje.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Diagram 22. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia w przygotowaniu dziecka do roli ucznia w aspekcie wskaźnika posiadania podstawowych przyborów szkolnych [%]

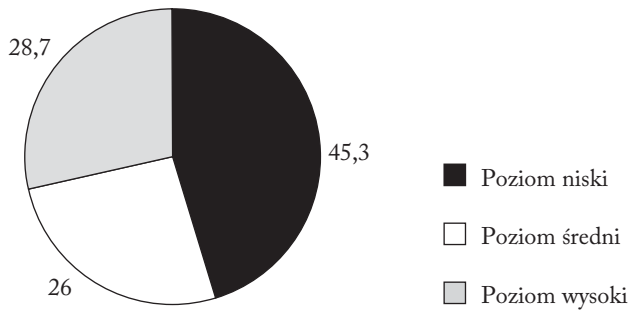


Na podstawie przedstawionych wyników mogę stwierdzić, że w zakresie wyposażenia dzieci w przybory szkolne 22,7% rodzin stwarza niski poziom zagrożenia. Dzieci rodziców z tej kategorii posiadają podstawowe wyposażenie szkolne, kredki, pisaki, ołówek, długopis, niekiedy zaś brakuje im np. bloków, farb, zeszytów do niektórych przedmiotów, gdyż rodzice przeważnie kupują te przybory tylko raz, na początku roku szkolnego.

Rodziny o średnim poziomie zagrożenia w tym zakresie stanowią 51,3% ogółu badanych. Zauważyłam, że dzieci w tych rodzinach są wyposażone jednorazowo, czyli na początku roku szkolnego, w najtańsze, podstawowe przybory. Dzieci szybko je niszczą i gubią już po kilku dniach nauki, co bardzo utrudnia wykonywanie poleceń nauczyciela i pracę na lekcji.

Rodziny o wysokim poziomie zagrożenia (26%) w bardzo niewielkim zakresie interesują się potrzebami szkolnymi swoich dzieci. Rodzice kupują ołówek i najtańszy długopis (przeważnie tylko na początku roku szkolnego); w ogóle nie interesują się nauką dziecka.

Diagram 23. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia w przygotowaniu dziecka do roli ucznia w aspekcie wskaźnika czasu na naukę [%]



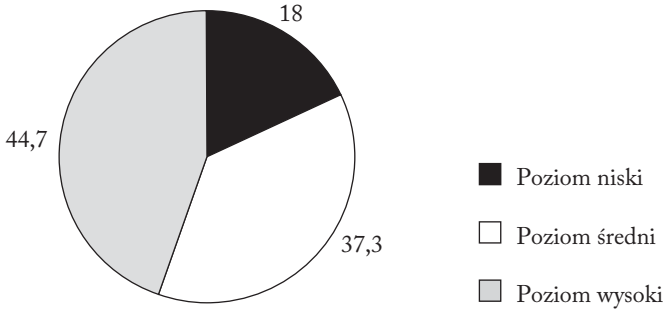
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Przedstawione na diagramie dane dotyczące czasu, który dziecko może poświęcić na odrabianie lekcji, informują, że w tym zakresie 45,3% rodzin stwarza niski poziom zagrożenia. Oznacza to, że dzieci z reguły uczą się w domu o korzystniej porze i wymiarze czasu wystarczającym do odrabiania lekcji. Brzmi to może bardzo optymistycznie, ale w wielu rodzinach (zakwalifikowanych do niskiego poziomu zagrożenia) dziecko musi przerywać odrabianie lekcji, gdyż jest włączane do innych prac domowych. Inaczej wygląda wygospodarowanie czasu wolnego na naukę u dzieci mieszkających na wsi. Mogą one siąść do nauki dopiero wówczas, gdy wywiążą się ze wszystkich obowiązków przydzielonych im przez rodziców.

W rodzinach o średnim poziomie zagrożenia (26%) dziecko może wygospodarować czas na odrabianie prac domowych dopiero wówczas, gdy pozwoli mu na to organizacja życia rodzinnego. Często trudno jest mu znaleźć taki moment popołudniu lub wieczorem, zwłaszcza wtedy, gdy nie pozwalają na to warunki mieszkaniowe. Zatem w tej kategorii rodzin dziecko nie tylko uczy się w nieodpowiedniej porze, ale także ma ograniczony czas na naukę i na rozwijanie swoich zainteresowań.

Rodziny stwarzające wysoki poziom zagrożenia (28,7%) nie dbają zupełnie o to, by zorganizować dziecku czas na naukę. Sytuacja ta ma zazwyczaj miejsce w rodzinach wielodzietnych, mieszkających w bardzo trudnych warunkach lokalowych, gdzie po prostu trudno znaleźć spokojny kąt, by skupić się nad książką, odrobić pracę szkolną, przeczytać wskazaną lekturę itp.

Diagram 24. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia w przygotowaniu dziecka do roli ucznia w aspekcie wskaźnika pomocy rodziców w nauce [%]



Rodzice o niskim poziomie zagrożenia (18%), kontrolują pracę szkolną swojego dziecka, sprawdzają jego zeszyty przedmiotowe i w miarę potrzeb pomagają mu w odrabianiu prac domowych. Zainteresowanie nauką szkolną ich dziecka można jednak określić jako formalne i pozbawione elementu profilaktyki. Rodzice reagują jedynie na oceny szkolne dziecka. Nie interesuje ich zaś to, czego dziecko się uczy. Dowiadywanie się o naukę szkolną dziecka jest tu zatem ograniczone do minimum, bardzo często powierzchowne i formalne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

W tej grupie rodzin również kontakty ze szkołą, choć pozornie poprawne, nie ułatwiają dziecku w pełni sprostania obowiązkom ucznia. Są one nawiązywane jedynie z inspiracji szkoły i mają bardzo formalny charakter. W rodzinach o niskim poziomie zagrożenia największe zainteresowanie nauką szkolną dziecka przejawiają matki uczniów klas najmłodszych i najstarszych, one też przeważnie pomagają w odrabianiu prac domowych.

Rodziny stwarzające średni poziom zagrożenia w tym zakresie stanowią 37,3% badanych. Z obserwacji pracy dzieci na lekcji wynika, że rodzice nie interesują się ich nauką szkolną, gdyż sporadycznie kontrolują ich zeszyty, a w odrabianiu prac domowych nie pomagają im wcale lub pomagają rzadko. Niekiedy taka sytuacja wynika z niskiego poziomu wykształcenia rodziców i ich okazjonalnego kontaktu ze szkołą. W szkole pojawiają się oni tylko na wezwanie nauczyciela, a zdarza się, że unikają tego kontaktu. Wybiórczo też interesują się zachowaniem dziecka w szkole, tzn. szczególnie wtedy, gdy sprawia ono kłopoty wychowawcze.

Rodzice stwarzający wysoki poziom zagrożenia (44,7%) zupełnie nie wykazują zainteresowania nauką szkolną swoich dzieci, stąd prace domowe odrabiają one same, gdyż nie mogą liczyć na żadną pomoc. Często uczą się późnym wieczorem, ponieważ mają wtedy miejsce na wspólnym stole. Rodzice nie utrzymują też kontaktu ze szkołą, przejawiają minimalne zainteresowanie pobytem dziecka w szkole i nie reagują na wezwania nauczyciela, przeważnie nie pojawiają się na wywiadówkach, a przy tym negatywnie oceniają pracę szkoły i nauczycieli.

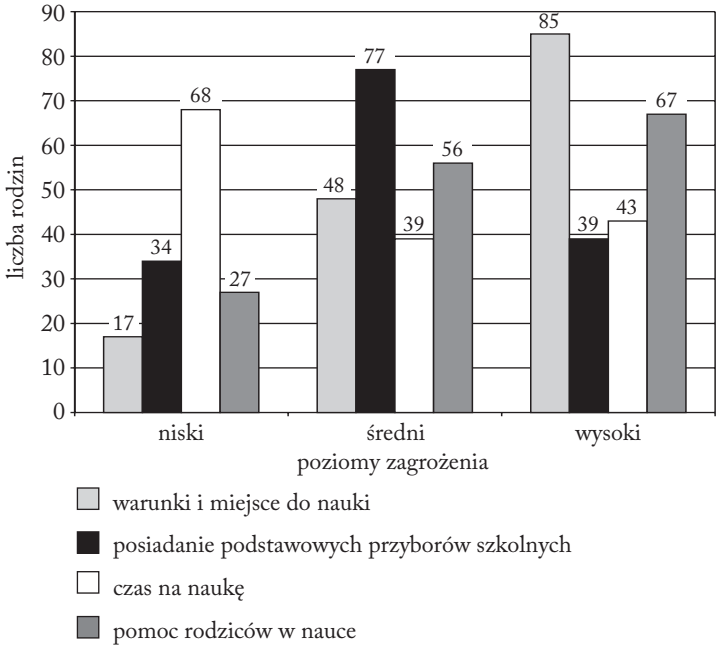
We wszystkich wyżej omówionych poziomach zagrożenia to głównie matka interesuje się nauką szkolną dziecka. Wprawdzie zainteresowanie to jest niekiedy znikome, lecz jest faktem. Ojcowie są natomiast, z małymi wyjątkami, zupełnie bierni wychowawczo.

Diagram 25 przedstawia wyniki badań ukazujące zagrożenia dla przygotowywania dziecka do roli ucznia. Pokazuje on, że na poziomie niskim najmniejsze zagrożenie w przygotowaniu dziecka do roli ucznia zanotowałam w zakresie czasu na naukę, co dotyczyło 68 rodzin. Natomiast na poziomie średnim największe zagrożenie w tym zakresie (77 rodzin) dostrzegłam w wyposażeniu dziecka w podstawowe przybory szkolne.

Wysoki poziom zagrożenia dotyczy szczególnie warunków i miejsca do nauki, gdyż odnosi się do największej grupy rodzin (85). Zjawisko to ilustrują wybrane przykłady.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Diagram 25. Graficzna ilustracja poziomów zagrożenia w przygotowaniu dziecka do roli ucznia w aspekcie poszczególnych wskaźników



Przykład pozytywnego stosunku do szkoły (rodzina stwarzająca niski poziom zagrożenia)

Rodzina Anny K.

Ojciec dziewczynki ma wykształcenie wyższe i pracuje w biurze podróży, matka – wykształcenie średnie, jest sekretarką w sądzie. Siostra Ani uczęszcza do klasy maturalnej. Ania urodziła się z bardzo poważną wadą serca, jest po operacji. Obecnie cierpi na silną nerwicę, pozostaje pod opieką psychiatry.

Rodzice są w stałym kontakcie z nauczycielami, biorą udział w zebraniach i wywiadówkach. Żywo interesują się postępami dziecka w nauce i jego zachowaniem na terenie szkoły. Pozytywnie reagują na wszystkie polecenia nauczyciela i respektują je, są też w kontakcie z psychologiem szkolnym, by uzyskiwać informacje o metodach postępowania i wychowywania córki. Zawsze sami znajdują czas na to, by pomóc dziecku w nauce i nadzorować wykonywanie przez nie prac domowych. Dziewczynka ma własny pokój, komputer, wszystkie przybory niezbędne do szkoły oraz zapewnioną pomoc rodziców i siostry w nauce. Średnią oceną uzyskaną przez Anię na półrocze jest ocena dobra i wzorowa z zachowania. W pierwszym półroczu opuściła tylko 12 godzin i to ze względu na stan zdrowia.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Przykład obojętnego stosunku do szkoły (rodzina stwarzająca średni poziom zagrożenia)

Rodzina Magdaleny W.

Dziewczynka pochodzi z rodziny pełnej, ma dwie młodsze siostry. Ojciec jest z wykształcenia mechanikiem samochodowym, obecnie bezrobotny, a matka – piekarzem, pracuje w supermarkecie „Hit". Magda ma wydzielone miejsce do nauki w pokoju, który zajmuje wspólnie z siostrami. Nie ma wszystkich przyborów szkolnych, gdyż często je gubi i niszczy. Prace domowe odrabia sama, nie może bowiem liczyć na żadną pomoc ze strony rodziców – matka pracuje w systemie zmianowym, ojciec jest obojętny na potrzeby córki, poza tym choruje na silną nerwicę. Rodzice poświęcają dziecku mało czasu, ze szkołą kontaktuje się matka – przychodzi tylko na wywiadówki raz na pół roku. Wówczas wykazuje zainteresowanie postępami w nauce i zachowaniem córki na terenie szkoły. Pozytywnie reaguje też na wezwanie szkoły.

Magda na pierwsze półrocze uzyskała średnią ocenę dobrą za wyniki w nauce i poprawną za zachowanie. Często spóźnia się do szkoły, lekceważy obowiązki szkolne. W pierwszym półroczu opuściła 43 godziny, z czego 20 jest nieusprawiedliwionych.

Przykład negatywnego stosunku do szkoły (rodzina stwarzająca wysoki poziom zagrożenia)

Rodzina Tomasza C.

Chłopiec wychowuje się w rodzinie niewydolnej wychowawczo, jego ojciec jest alkoholikiem, obecnie bezrobotny. Miał sprawę w sądzie za kradzieże i pobicie. Matka nie ma żadnych kwalifikacji, pracuje fizycznie, często też jest w stanie upojenia alkoholowego. Rodzina mieszka w starym budownictwie. Tomek nie ma wydzielonego miejsca do nauki, ani też miejsca na przybory szkolne. Rodzice nie interesują się wynikami w nauce osiąganymi przez syna ani jego zachowaniem na terenie szkoły. Chłopiec wykazuje skłonność do zachowań impulsywnych, często działa bez przemyślenia konsekwencji, jest konfliktowy i agresywny, pozostaje pod opieką poradni psychiatrycznej.

Rodzice kontaktują się ze szkołą bardzo rzadko, nie byli na żadnym zebraniu, nie przychodzą też na wywiadówki. Matka zjawia się tylko na wezwanie szkoły i to nie na każde, reaguje bardzo impulsywnie na uwagi nauczyciela, krzyczy na syna i bije go w obecności wychowawcy, a nierzadko także przy kolegach z klasy. Tomek często wagaruje, w pierwszym półroczu opuścił 78 dni, został skierowany do Policyjnej Izby Dziecka i objęty opieką kuratora. Z powodu częstych nieobecności na zajęciach szkolnych ma bardzo duże zaległości w nauce szkolnej. Dlatego nie uczestniczy też w zajęciach logopedycznych, które są mu bardzo potrzebne ze względu na rozległe wady wymowy. Dla pełnego obrazu wysokiego poziomu zagrożenia przytoczę wypowiedź Tomka:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

> Lekcję odrabiam wieczorem w kuchni, jak wszyscy pójdą spać. A jak tata wraca do domu pijany, to chowam się do szafy albo pod łóżko, dopóki nie zaśnie. Czasami to wcale nie mogę się uczyć w domu, bo jest za dużo ludzi [...]. Chciałem wczoraj pisać lekcje, ale nie ma pieniędzy na długopis [...].

Podobnych sytuacji jest więcej w takich rodzinach.

W podsumowaniu należy dokonać pewnych uogólnień, wynikających z opinii samych badanych rodziców. Na ogół uważają oni, że istnieje potrzeba współpracy ze szkołą, od której sami oczekują nie tylko informacji o postępach swego dziecka w nauce i zachowaniu, lecz także o metodach postępowania z dzieckiem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim, skutecznych metod wychowywania go, również pomocy w zakresie przezwyciężania jego trudności w nauce. Poglądy rodziców reprezentujących wszystkie kategorie zagrożeń dla rozwoju dziecka nie różnią się zasadniczo w zakresie nawiązywania współpracy ze szkołą. Większość rodzin uznaje potrzebę tej współpracy w sytuacjach szczególnych, takich jak chociażby kłopoty wychowawcze, naganne zachowanie dziecka, wagary, a także zagrożenie drugorocznością.

Niezależnie jednak od tego, jak obecnie układa się współpraca rodziców i szkoły, należy stwierdzić, że przed szkołą specjalną stoją ważne zadania, związane z organizowaniem odpowiednich bodźców i sytuacji wychowawczych wspierających wszystkie sfery osobowości wychowanków. Potrzeba ta jest szczególnie istotna w sytuacji dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Z punktu widzenia dobra dziecka współpraca rodziców i szkoły powinna układać się pomyślnie, ponieważ dziecko upośledzone umysłowo, naznaczone dodatkowo uszkodzeniami wzroku, słuchu, zaburzeniami mowy i zaburzeniami emocjonalnymi, ciągle potrzebuje pomocy takich specjalistów, jak: nauczyciele-reedukatorzy, logopedzi czy psychologowie. Rodzice tych dzieci sami powinni zabiegać o pomoc takich specjalistów, a zarazem – z myślą o dobru dziecka – stosować się do ich zaleceń.

W dalszej części analizuję możliwości szkoły specjalnej w zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim.

4. Warunki rozwoju i adaptacji dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w środowisku szkoły specjalnej

Podstawą oceny warunków rozwoju i adaptacji dziecka upośledzonego umysłowo w szkole specjalnej jest przyjęty w badaniach wzorzec działalności tej instytucji w zakresie zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

(aneks 4), wyniki z przeprowadzonego wywiadu z dyrektorem szkoły (aneks 5), a także analiza dokumentacji szkolnej i obserwacja środowiska uczniów. Wzorzec ten pokazuje, jak mogłaby funkcjonować szkoła specjalna, jeśli świadomie wyeliminowałaby i skorygowała niekorzystne zjawiska oraz wprowadziła zmiany doskonalące sposoby swego rzeczywistego funkcjonowania. Wzorzec ów zawiera jedynie najistotniejsze czynniki rzutujące na całokształt opiekuńczej i wychowawczej działalności szkoły specjalnej wspomagającej rozwój dziecka upośledzonego umysłowo. Poszczególne czynniki poddano szczegółowej analizie.

4.1. Czynniki rozwoju biologicznego

Właściwa pielęgnacja organizmu i wyrównywanie braków są niezbędne dla prawidłowego rozwoju biologicznego dziecka upośledzonego umysłowo. Jest to obowiązek nauczycieli, nauczycieli-reedukatorów, logopedów, służb medycznych i stomatologicznych działających na terenie szkoły. Pomoc w rozwoju biologicznym obejmuje dożywianie, zajęcia rewalidacyjne i logopedyczne, zaspokojenie potrzeby ruchu fizycznego, opiekę lekarską i stomatologiczną, stałe rozpoznawanie potrzeb materialnych uczniów i udzielanie im pomocy rzeczowej.

Zaspokajanie potrzeb pokarmowych uczniów polega na organizowaniu dożywiania. W badanej szkole dla uczniów są przygotowywane drugie śniadania i jednodaniowe obiady. W pomieszczeniu kuchennym (wyposażonym w niezbędne urządzenia) pracuje jedna kucharka, a zestaw obiadowy opracowuje intendentka. Dzieci spożywają posiłki w obszernej, dobrze oświetlonej stołówce, która jednorazowo może pomieścić 50 osób.

W roku szkolnym 2001/2002 z obiadów korzystało 88 uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym – co stanowi 49,7% objętych badaniem – natomiast 77 uczniów (43,5%) otrzymywało drugie śniadanie. Dla dzieci, których rodzice są w bardzo trudnej sytuacji materialnej, organizuje się bezpłatne wyżywienie. Pomoc ta jest finansowana przez Miejski lub Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej w Kaliszu, Ośrodek Kuratorski, PCK i Akcję „Miłosierdzia" ojców jezuitów. Dzięki tej pomocy 59 uczniów mogło zjeść jeden gorący posiłek dziennie. Szkoła ma też swoich sponsorów, którzy pamiętają o jej uczniach, np. przy okazji Dnia Dziecka. Wśród nich są zarówno duże zakłady, np. „Kaliszanka" (produkująca wafle) czy „Hellena" (wytwarzająca soki i napoje), cukiernia „Danusia", jak również fundacje i osoby indywidualne. Dodatkowo szkoła otrzymuje bezpłatnie mleko z Zakładów Mleczarskich, chleb ze Stowarzyszenia Pomocy Rodzinie „Bank Chleba", a także wyroby wędliniarskie i artykuły mięsne z prywatnych masarni.

Ważną rolę w całokształcie działalności szkoły specjalnej odgrywa świetlica, której głównym celem jest zapewnienie opieki uczniom zarówno przychodzącym do szkoły jeszcze przed godzinami lekcyjnymi (np. gdy rodzice pracują od wczesnych godzin rannych i nie mogą zapewnić dziecku opieki w domu lub

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

uczniowie mają utrudniony dojazd autobusowy), jak i pozostającym w szkole po zakończeniu zajęć lekcyjnych. Rekrutacja dzieci do świetlicy szkolnej odbywa się na początku roku szkolnego.

Dane dotyczące liczby uczniów korzystających ze świetlicy przedstawia poniższa tabela.

Tabela 21. Uczniowie poszczególnych klas szkoły podstawowej korzystający ze świetlicy szkolnej

Klasa	Uczniowie		Razem
	Korzystający ze świetlicy	Niekorzystający ze świetlicy	
I	3	1	4
II	9	–	9
III	10	2	12
IV	5	7	12
Va	10	7	17
VIa	3	10	13
VIb	4	8	12
Ogółem	**44**	**35**	**79**

Tabela 22. Uczniowie poszczególnych klas gimnazjum korzystający ze świetlicy szkolnej

Klasa	Uczniowie		Razem
	Korzystający ze świetlicy	Niekorzystający ze świetlicy	
Ia	9	8	17
Ib	12	5	17
IIa	9	6	15
IIb	8	5	13
IIIa	4	8	12
IIIb	2	10	12
IIIc	2	10	12
Ogółem	**46**	**52**	**98**

Świetlica szkolna gromadzi obecnie 44 uczniów ze szkoły podstawowej (55,7%) i 46 uczniów gimnazjum (46,9%.) W grupie uczniów korzystających ze świetlicy są podopieczni Ośrodka Opiekuńczo-Wychowawczego „Caritas" w Kaliszu (21 – którzy po wcześniejszym zakończeniu zajęć pozostają tu do chwili przekazania ich pod opiekę wychowawcy internatu), jak również ci, których oboje rodzice pracują zawodowo i nie mogą zapewnić im opieki. W tej grupie znajdują

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

się też uczniowie, którzy pochodzą z rodzin patologicznych i po skończonych zajęciach szkolnych nie mają zapewnionej opieki w domu. Ze świetlicy nie korzystają w ogóle uczniowie II klasy, gdyż są to dzieci zamieszkujące w mieście, odbierane przez rodziców po zajęciach szkolnych.

Świetlica szkolna spełnia głównie funkcję opiekuńczą i jest dla dzieci miejscem wypoczynku. Dla młodszych uczniów organizuje się zajęcia ruchowe w świetlicy i na boisku szkolnym, a także ćwiczenia usprawniające ich manualnie, np. zajęcia plastyczne z wykorzystaniem owoców jesieni, malowanie, modelowanie, układanki, gry i zabawy. Uczniowie ze starszych klas w świetlicy mogą odrabiać lekcje, a także skorzystać z pomocy opiekuna. Ponadto program pracy przewiduje organizowanie konkursów okazjonalnych, np. na piękną laurkę z okazji Dnia Babci, Dnia Dziadka, Dnia Matki, Dnia Edukacji Narodowej; dzieci uczą się także redagować i pisać życzenia. Uczniowie wspólnie z opiekunem dbają o wygląd pomieszczenia, porządkują je na koniec zajęć, przygotowują tematyczne gazetki i dekoracje. W trosce o prawidłowy rozwój dzieci i ich zdrowie w świetlicy szkolnej prowadzi się także edukację zdrowotną. W omawianym roku szkolnym dotyczyła ona szkodliwości palenia papierosów, a także bezpiecznego obchodzenia się z petardami i sztucznymi ogniami. Zadaniem świetlicy szkolnej jest także ustalenie listy dzieci potrzebujących refundowania kosztów wyżywienia i utrzymywanie w tym celu stałego kontaktu z MOPS w Kaliszu.

Dla uczniów mających trudności w nauce organizuje się zajęcia rewalidacji indywidualnej i kompensacyjno-korekcyjne, obejmujące – oprócz doskonalenia podstawowych technik szkolnych – także ćwiczenia ogólnorozwojowe, usprawnienia manualne, ćwiczenia orientacji przestrzennej oraz ćwiczenia eliminujące zaburzenia emocjonalne. Podstawowym celem tych zajęć jest zatem rozwój i aktywizowanie wszystkich właściwości intelektualnych i osobowościowych ucznia, które pozwalają mu na pełne – na miarę jego możliwości – uczestnictwo w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Zajęcia te prowadzą specjaliści, nauczyciele-reedukatorzy w dwóch osobnych gabinetach.

Uczniowie z wadami wymowy mają zajęcia logopedyczne w specjalnie do tego celu przygotowanym gabinecie. Z kolei gimnastyka korekcyjna ma eliminować wady statyki ciała.

W podstawowej szkole z dodatkowych zajęć korzysta 64 uczniów. Siedmiu uczniów uczęszczających na zajęcia gimnastyki korekcyjnej ma następujące defekty rozwojowe: asymetria łopatek, skrzywienie kręgosłupa, skolioza, otyłość, płaskostopie. Z rewalidacji indywidualnej i zajęć wyrównawczych korzysta 36 uczniów, a 21 z zajęć logopedycznych. Niektórzy korzystają z zajęć rewalidacyjnych i logopedycznych. Zajęcia kompensacyjno-korekcyjne i rewalidacyjne są podzielone na doskonalenie techniki pisania i czytania oraz doskonalenie techniki liczenia. Bardziej szczegółowe zadania obejmują rozwijanie i doskonalenie zmysłów, np. ćwiczenia analizy i syntezy wzrokowej oraz słuchowej, ćwiczenia pamięci mechanicznej i logicznej. Dla dzieci klas młodszych zajęcia te obejmują

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

także rozwijanie sprawności manualnej i motorycznej. Liczba godzin rewalidacji indywidualnej, zajęć logopedycznych i gimnastyki korekcyjnej jest zróżnicowana: w klasach najmłodszych (I–III) jest to 10 godzin lekcyjnych tygodniowo, w klasach gimnazjalnych – dwie godziny tygodniowo.

Tabela 23. Uczniowie poszczególnych klas szkoły podstawowej korzystający z zajęć reedukacyjnych i gimnastyki korekcyjnej

Klasa	Uczniowie korzystający z zajęć			Razem
	Gimnastyka korekcyjna	Rewalidacja i zajęcia kompensacyjno-korekcyjne	Zajęcia logopedyczne	
I	–	3	5	8
II	–	4	6	10
III	–	6	5	11
IV	3	8	3	14
Va	4	7	2	13
VIa	–	4	–	4
VIb	–	4	–	4
Ogółem	**7**	**36**	**21**	**64**

Tabela 24. Uczniowie poszczególnych klas gimnazjum korzystający z zajęć reedukacyjnych i gimnastyki korekcyjnej

Klasa	Uczniowie korzystający z zajęć			Razem
	Gimnastyka korekcyjna	Rewalidacja i zajęcia kompensacyjno-korekcyjne	Zajęcia logopedyczne	
Ia	1	3	1	5
Ib	–	5	–	5
IIa	–	7	–	7
IIb	–	6	–	6
IIIa	–	6	–	6
IIIb	–	8	–	8
IIIc	–	4	–	4
Ogółem	**1**	**39**	**1**	**41**

W klasach gimnazjalnych z zajęć dodatkowych korzysta 41 uczniów, w tym z gimnastyki korekcyjnej tylko jeden (z powodu skrzywienia kręgosłupa). Zajęcia kompensacyjno-korekcyjne zorganizowane dla tej grupy uczniów obejmują głównie doskonalenie techniki pisania i czytania, umiejętności wypowiadania się

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

w mowie i piśmie oraz doskonalenie techniki liczenia. Jednocześnie powinny one rozwijać i doskonalić zmysły dziecka, np. korygować zaburzoną analizę i syntezę wzrokowo-słuchową i ćwiczyć pamięć. Zarówno uczniowie szkoły podstawowej, jak i gimnazjum uczestniczą we wszystkich rodzajach zajęć dodatkowych, które prowadzą nauczyciele-reedukatorzy oraz nauczyciele przedmiotowi.

W badanej szkole znajduje się gabinet lekarski zapewniający opiekę medyczną trzy dni w tygodniu. Pielęgniarka dba o czystość uczniów, co roku mierzy ich i waży, kontroluje ich słuch i wzrok, przeprowadza szczepienia ochronne. W poszczególnych klasach wygłasza pogadanki i udostępnia uczniom broszurki informujące o zasadach przestrzegania higieny. W razie potrzeby kieruje dzieci do poradni specjalistycznych, a niekiedy osobiście udaje się z nimi na wszystkie wyznaczone wizyty.

Wszyscy uczniowie, wśród których 132 ma problemy zdrowotne (pomijając upośledzenie umysłowe) mają zapewnioną opiekę medyczną. Liczba dzieci z zaburzeniami w rozwoju i stanie zdrowia przedstawia się następująco:

1) wady wymowy – 71 dzieci (22 uczniów upośledzonych w stopniu lekkim uczęszcza na zajęcia logopedyczne);
2) wady narządu wzroku – 49 dzieci;
3) zaburzenia somatyczne: nadwaga – 14 dzieci, niedobór wagowo-wzrostowy – 42 dzieci;
4) zaburzenia statyki ciała: wady postawy – 66 dzieci, skrzywienie kręgosłupa, płaskostopie – 50 dzieci (z czego 8 uczniów korzysta z zajęć gimnastyki korekcyjnej);
5) wady serca i choroby układu krążenia – 9 dzieci;
6) epilepsja – 14 dzieci;
7) alergia – 10 dzieci;
8) tarczyca – 4 dzieci.

W roku szkolnym 2001/2002 w gabinecie lekarskim udzielono 456 porad, 10 dzieci skierowano do lekarzy rodzinnych, wszyscy uczniowie klas I–III mieli badania przesiewowe.

W szkole dużą wagę przewiązuje się do bezpieczeństwa dzieci, chodzi bowiem o przeciwdziałanie ich kalectwu i utracie zdrowia. Dlatego też nauczyciele pełnią dyżury przed rozpoczęciem zajęć lekcyjnych, w momencie przychodzenia dzieci do szkoły oraz na korytarzach w czasie przerw. Wszystkie dzieci są ubezpieczone w PZU od nieszczęśliwych wypadków w szkole i w drodze do szkoły.

Dla uczniów sprawnych fizycznie organizuje się różne zajęcia sportowe. W ostatnich latach brali oni udział w olimpiadach specjalnych organizowanych w Warszawie i w Lublinie i odnieśli sukcesy. Poza tym szkoła z pomocą sponsorów obecnie organizuje dla nich różne imprezy rekreacyjno-sportowe, np. podczas ferii zimowych i wakacji dzieci korzystają z organizowanego w szkole wypoczynku połączonego z wyżywieniem, zabawami świetlicowymi i wyjazdami do pobliskich miejscowości. W każdy piątek uczniowie młodszych klas pod

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

opieką ratownika, wychowawcy i pielęgniarki szkolnej mogą korzystać z krytego basenu.

Szkoła zorganizowała wycieczki krajoznawcze, np. w ostatnich latach uczniowie wyjeżdżali do Wrocławia, Warszawy, Poznania, Łodzi, Szlakiem Piastowskim, do Sanktuarium Maryjnego w Licheniu, a także brali udział w wycieczkach po najbliższej okolicy.

W okresie wiosenno-letnim, a także z okazji Dnia Dziecka Komenda Hufca ZHP zorganizowała festyny rekreacyjno-sportowe nad Zalewem Szałe, w których w ostatnim roku szkolnym brało udział 50 uczniów.

W badanej szkole funkcjonuje organizacja harcerska „Nieprzetarty Szlak" do której należy 25 uczniów, dzięki czemu mogą oni wyjeżdżać na letnie obozy do Jarosławca. Dzieci mają wówczas zapewnione: całodobową opiekę wychowawcy, pełne wyżywienie i noclegi. Harcerze ze szkoły wyjeżdżają też na trzydniowe zloty. Mają wówczas okazję spać w namiotach i przebywać w lesie w kontakcie z przyrodą. Ponadto na święta dostają paczki wartości około 100 zł, a na rozpoczęcie roku szkolnego – przybory szkolne i plecaki. Głównym sponsorem prezentów dla harcerzy omawianej szkoły jest Komenda Hufca ZHP w Kaliszu.

Istotne dla rozwoju biologicznego dzieci z upośledzeniem umysłowym wydaje się zróżnicowanie wymagań dydaktycznych i wychowawczych w zależności od ich cech psychicznych i możliwości rozwojowych. Dlatego też w nauczaniu tych dzieci wykorzystuje się podręczniki opracowane z myślą o nich. Konstrukcja podręcznika uwzględnia wiek i doświadczenie uczniów, dlatego ma odpowiednią strukturę językową oraz formę językowo-graficzną. Podręcznik jest źródłem materiałów do ćwiczeń, źródłem informacji i przesłanek wychowawczych. Niezmiernie ważna w pracy z dzieci upośledzonymi umysłowo jest – praktykowana w badanej szkole – indywidualizacja nauczania. Nauczyciele i wychowawcy muszą więc znać i uwzględniać indywidualne cechy i możliwości dziecka.

Badana szkoła specjalna stara się, w miarę swych możliwości, tak organizować środowisko wychowawcze, by stworzyć swoim uczniom korzystne warunki do ich rozwoju biologicznego.

4.2. Czynniki rozwoju psychospołecznego

Rola szkoły specjalnej we wspieraniu rozwoju psychospołecznego dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim polega na organizowaniu takich sytuacji wychowawczych, które dawałyby im poczucie przynależności i więzi emocjonalnej z grupą, a także społecznej użyteczności.

Przyjęłam hipotezę, że rozwojowi psychospołecznemu na terenie szkoły sprzyjają przykłady pozytywnego postępowania, czyli godne naśladowania (np. z analizowanych czytanek, lektur), a także kontakty interpersonalne z rówieśnikami w różnych sytuacjach w szkole i poza nią, stwarzanie sprzyjającej atmosfery wy-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

chowawczej w klasie i w zespole rówieśniczym (np. lekcje wychowawcze, apele, uroczystości szkolne).

Analiza dokumentacji szkolnej uwidoczniła, że najwięcej wzorów zachowań dotyczących rozwoju psychospołecznego dziecka dostarczają takie przedmioty, jak: język polski, historia, lekcje wychowawcze i wychowanie do życia w rodzinie. Specyfika treści programowych języka polskiego sprawia, że literatura piękna, a w szczególności bohater literacki, staje się istotnym środkiem wychowawczym. W czytankach czy lekturach szkolnych spotyka się fragmentarycznie ujęte problemy dotyczące sposobów postępowania i zachowania. Nauczyciele języka polskiego mają na uwadze rozwój psychospołeczny uczniów, dlatego też, omawiając treści czytanek i lektur, koncentrują się głównie na człowieku i jego sprawach, ukazują jego losy, przeżycia, powinności, powiązania społeczne itp. Dodatkowo nauczyciel, oprócz przedstawienia wartości wzorów osobowych, stara się także – dzięki zapewnieniu uczniom warunków do identyfikacji i naśladownictwa – pośredniczyć w oddziaływaniu na nich tych wzorów. Identyfikacja taka polega na odwzorowywaniu cudzych stanów psychicznych, na utożsamianiu się z inną osobą, przyjmowaniu od niej poglądów, postaw, wartości; naśladownictwo zaś – na przyjmowaniu od innej osoby, która staje się wówczas wzorem, zewnętrznych form zachowania oraz sposobów reagowania na różne sytuacje. Charakterystyczne cechy rozwojowe dzieci i młodzieży upośledzonej umysłowo oraz ich uwarunkowania społeczne powodują, że poszukują oni wzoru do naśladowania właśnie w literaturze, ponieważ często nie mogą go czerpać ze środowiska domowego. Poza tym, program nauczania języka polskiego zobowiązuje nauczycieli do wykorzystywania w procesie nauczania filmów czy audycji telewizyjnych. Trafny ich dobór niewątpliwie nie tylko poszerza wiedzę, ale także stymuluje rozwój psychospołeczny uczniów i kształtuje ich postawy.

W programie nauczania szkoły podstawowej i gimnazjum znajdują się lekcje wychowawcze. W badanej szkole jest to jedna godzina lekcyjna tygodniowo. Program tych zajęć obejmuje tematykę związaną ze wspomaganiem rozwoju psychospołecznego dzieci i młodzieży, z kształtowaniem ich zachowań interpersonalnych i osobowości, po to by ukazać im możliwości kierowania własnym rozwojem. Realizując określone treści, nauczyciele starają się także kształtować nastawienie dziecka do norm i wartości.

W roku szkolnym 2001/2002 do programu nauczania klas V–VI szkoły podstawowej i wszystkich gimnazjalnych wprowadzono lekcje wychowania do życia w rodzinie. Tematykę tych zajęć opracowano, tak by ukazać uczniom znaczenie rodziny w życiu człowieka. Starano się wpoić im przekonanie, że rodzina jest najbliższym środowiskiem każdego człowieka, a za jej prawidłowe funkcjonowanie i szczęście odpowiadają wszyscy jej członkowie. W sytuacji uczniów upośledzonych umysłowo, u których rozumienie uczuć wyższych jest ograniczone, szczególnie istotne wydaje się rozbudzenie więzi uczuciowych, uczenie okazywania uczuć swoim najbliższym i kształtowanie postaw empatycznych. Wśród

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

tematów tego przedmiotu znalazły się i takie, które dotyczyły organizacji życia w rodzinie, podejmowania i wykonywania pewnych obowiązków na jej rzecz.

Analiza tematyki lekcji wychowawczych oraz przygotowania do życia w rodzinie pozwala na stwierdzenie, że uwzględniono w nich takie treści, które służą stymulowaniu rozwoju psychospołecznego uczniów.

Szczególną rolę w zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dzieci i młodzieży odgrywa grupa rówieśnicza, którą jest klasa szkolna. O wartości klasy, jako środowiska wychowawczego, decyduje nie tyle jej struktura formalna, ile nieformalny układ stosunków interpersonalnych między uczniami. Trzeba pamiętać, że w badanej szkole zespoły klasowe skupiają uczniów z różnymi zaburzeniami emocjonalnymi i wyuczonymi wzorami zachowań aspołecznych. Obserwacja zachowań uczniów dowodzi, że sytuacja rodzinna niekorzystna dla dziecka ma negatywny wpływ na jego funkcjonowanie w roli ucznia. Najczęstsze przejawy zaburzeń to: nadpobudliwość psychoruchowa, negatywizm, agresja, zahamowanie psychospołeczne. W związku z tym proces wychowania i nauczania jest trudny. Nauczyciele i wychowawcy starają się zatem koncentrować uwagę na możliwie szybkim i skutecznym rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Ze względu na specyficzne, trudne wychowawczo środowisko zadania wychowawcze szkoły muszą być ciągle udoskonalane i zmieniane. Dlatego, w analizowanym roku szkolnym, do oceny wyników z zachowania wprowadzono zmodyfikowany arkusz. Pozwala on nauczycielom na określenie zachowania i jednocześnie na jego ocenę. Interesujących danych w tej dziedzinie dostarczyły też wyniki ankiety przeprowadzonej wśród uczniów gimnazjum. Badania te miały na celu uzyskanie od uczniów informacji na temat zadań wychowawczych wykonywanych obecnie przez szkołę. Miały one także (pod wpływem sugestii uczniów) dostarczyć informacji potrzebnych do ewentualnej zmiany tych zadań. Ponadto do ankiety dołączono zestaw 9 niedokończonych zdań (aneks 7), których uzupełnienie pozwoliło uczniom na dokonanie samooceny a nauczycielom na bliższe poznanie ucznia.

Omawiając rozwój psychospołeczny ucznia, należy także zauważyć działalność samorządu szkolnego i rzecznika do spraw uczniów. W badanej szkole samorząd szkolny skupia po trzech uczniów z każdej klasy. Spotkania samorządu odbywają się raz w miesiącu i są prowadzone przez nauczyciela, opiekuna samorządu. Samorząd jest pośrednikiem między uczniami a nauczycielami i dyrekcją szkoły. Jego członkowie mają prawo wyrazić, w imieniu innych uczniów, swoje uwagi i życzenia dotyczące m.in. organizacji życia szkoły. Wszelkie problemy związane z pobytem w szkole uczniowie mogą zgłaszać rzecznikowi do spraw uczniów, który sam je rozpatruje i, w miarę możliwości, rozwiązuje z myślą o dobru innych.

Uspołecznianiu uczniów w badanej szkole służą także dobrze przygotowane uroczystości organizowane z okazji ważnych świąt państwowych i szkolnych. Pozwalają one na przekazywanie uczniom istotnych informacji, na omawianie wyników nauczania i zachowania na terenie szkoły i poza nią. Z analizy planu pracy

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

badanej szkoły specjalnej wynika, że w uwzględnionym roku szkolnym za przygotowanie i przeprowadzenie apeli byli odpowiedzialni uczniowie poszczególnych klas. Apele są organizowane, w miarę potrzeb, osobno dla uczniów szkoły podstawowej i dla uczniów gimnazjum.

Życie szkolne niemal w każdej chwili dostarcza nauczycielom wielu narzędzi do kształtowania rozwoju psychospołecznego uczniów. Ich rozpoznanie i stosowanie jest uwarunkowane uważnym uczestniczeniem wychowawcy w życiu powierzonych mu młodych ludzi. Pozostawienie uczniów upośledzonych samym sobie może bowiem sprawić, że jedyna okazja do kształtowania ich rozwoju psychospołecznego zostanie zmarnowana. Czas i przyjaźń darowane uczniom są więc nieodzownymi atrybutami nauczycieli szkoły specjalnej.

Problem dla szkoły specjalnej stanowią wagary i zachowania aspołeczne jej uczniów, głównie pochodzących z rodzin patologicznych lub z zaburzeniami psychiki. Chcąc temu zapobiegać, szkoła współpracuje aktywnie z Policyjną Izbą Dziecka, Ośrodkiem Kuratorskim, zakładami pracy rodziców, Przychodnią Zdrowia Psychicznego i Radą Rodziców.

4.3. Czynniki rozwoju kulturalnego

Wspieranie rozwoju kulturalnego przez szkołę dotyczy głównie przygotowania dzieci do pożytecznego spędzania czasu wolnego, aktywnego uczestnictwa w kulturze przez uczenie wybiórczego i wartościowego korzystania z programów emitowanych przez mass media, włączanie do udziału w uroczystościach szkolnych, organizowanie wyjść do kina, teatru, wycieczki, zachęcanie do czytania i korzystania z biblioteki. Uczniowie badanej szkoły obdarzeni względnym głosem i słuchem mogą należeć do chóru szkolnego. Członkowie chóru, a także wszyscy chętni do recytacji wierszy biorą aktywny udział w uroczystościach szkolnych, akademiach przygotowywanych z okazji świąt państwowych, tematycznych inscenizacjach słowno-muzycznych. W roku szkolnym 2001/2002 zorganizowano jasełka, inscenizację na powitanie wiosny pod tytułem „Wiosna zaczyna się śpiewem ptaków i zapachem kwiatów...", a także teatrzyk lalkowy „Czerwony Kapturek". Na zakończenie roku szkolnego przygotowano przedstawienie „Wakacyjny kramik", w którym znalazły się humorystyczne scenki. Biorąc pod uwagę wielorakie trudności z pamięciowym opanowaniem przez uczniów tekstu i połączeniem go z ruchem, przygotowanie inscenizacji jest trudne i wymaga od „aktorów" uczestniczenia w wielu próbach. Dużym przeżyciem, a także wielką satysfakcją dla uczniów biorących udział w inscenizacji było wyjście poza teren szkoły i zaprezentowanie tej inscenizacji mieszkańcom Dziennego Domu Pomocy Społecznej w Kaliszu, dzieciom z przedszkola i podopiecznym Dziennego Ośrodka Rehabilitacyjno-Wychowawczego „Tulipan". W analizowanym roku szkolnym uczniowie „artyści" brali też udział w przeglądzie artystycznym w Ja-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

rocinie, gdzie zdobyli wyróżnienie. W szkole jest także kółko teatralne „Stokrotki". W tym samym roku szkolnym jego członkowie przygotowali przedstawienie kukiełkowe, które zaprezentowali swoim kolegom i koleżankom oraz dzieciom z przedszkola „Bajka". Szkoła zabiega także o umożliwienie swym uczniom kontaktu ze sztuką – dzieci były w tzw. Wieży Ciśnień na wystawie obrazów przedstawiających dawny Kalisz, na wycieczce w teatrze, gdzie miały okazję zobaczyć, scenę, widownię, garderobę i kostiumy aktorów, a także porozmawiać z aktorami i reżyserem. Zwiedzały również studio radiowe lokalnej rozgłośni Radia Centrum. Uczniom gimnazjum szkoła umożliwiła uczestnictwo w programie „Poznajemy instrumenty muzyczne" zorganizowanym przez Państwową Szkołę Muzyczną w Kaliszu. W tych spotkaniach uczestniczyli czterokrotnie i dzięki nim poznali wygląd i przeznaczenie różnych instrumentów muzycznych, a także usłyszeli wykonywane na nich utwory. Uczniowie badanej szkoły korzystali też kilkakrotnie z zaproszenia studentów UAM w Kaliszu i brali udział w zorganizowanych przez nich przedstawieniach. Ponadto byli zapraszani na imprezy przygotowane dla nich przez artystów teatru.

Poznaniu dzieł malarskich i sztuki sprzyjają także zajęcia plastyczne. Uczniowie szkoły biorą udział w ogólnopolskich konkursach plastycznych, a także organizowanych przez miasto i szkołę. Prace uczniów były wysyłane np. na konkursy plastyczne do Krotoszyna i do Lublina. W roku szkolnym 2001/2002 uczniowie uczestniczyli też w konkursie bibliotecznym zorganizowanym przez Miejską Bibliotekę Publiczną i Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich w Kaliszu. Uroczystość ta to IX Edycja Konkursu Bibliotecznego dla Osób Sprawnych Inaczej pod hasłem „Mój opiekun". Za udział w tym konkursie wszyscy jego uczestnicy otrzymali nagrody. Poza tym najciekawsze prace plastyczne dekorują korytarze szkolne. Uczniowie brali też udział w konkursie na najładniejszą szopkę noworoczną, zorganizowanym przez Muzeum Ziemi Kaliskiej. Wykonali ją pod opieką nauczyciela techniki i otrzymali I nagrodę. Uczestniczyli także w konkursie zorganizowanym na Zawodziu na temat „Dawny Kalisz". Przygotowali makietę starego grodu zrobioną z drewna i ze słomy, za co otrzymali II nagrodę. Natomiast za pięknie wykonaną ceramikę glinianą otrzymali wyróżnienie grupowe. Z okazji świąt Bożego Narodzenia, w roku szkolnym 2001/2002, zorganizowano konkurs na najładniejszą kartę świąteczną i na najciekawsze ozdoby choinkowe, z kolei z okazji świąt wielkanocnych – konkurs na najładniejsze pisanki. Powitanie pierwszego dnia wiosny było okazją do zorganizowania konkursu na najładniejszą marzannę. Dodatkową możliwość impresji plastycznych stanowią programy komputerowe. W badanej szkole w pracowni uczniowie mogą korzystać z sześciu komputerów. Oprogramowanie jest proste w obsłudze i pozwala dzieciom na swobodne posługiwanie się nim pod okiem nauczyciela.

Tradycją szkoły jest organizowanie takich uroczystości klasowych, jak: mikołajki, andrzejki, walentynki czy Dzień Dziecka. Uczniowie I klas szkoły podstawowej i I klas gimnazjum uczestniczą w imprezie „Pasowanie na ucznia szkoły",

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

na którą są też zapraszani ich rodzice. Podczas tej podniosłej uroczystości dyrektor szkoły pasuje na ucznia i wręcza wszystkim jej uczestnikom książeczki SKO z wkładem 10 zł oraz drobne upominki, głównie przybory szkolne.

Każdego roku w szkole jest organizowana, osobno dla uczniów klas starszych i młodszych, zabawa karnawałowa, połączona z licznymi zabawnymi konkursami i wręczaniem prezentów od sponsorów. Wyjątkowym dniem w szkole jest też Dzień Babci, Dzień Dziadka, Dzień Matki i Dzień Ojca, kiedy to uczniowie zapraszają na przygotowany przez siebie poczęstunek i występ artystyczny swoje mamy, ojców, babcie i dziadków. Jest to okazja nie tylko do umacniania więzi rodzinnych, lecz także do nauki kulturalnego zachowania się podczas posiłków i podtrzymywania tradycji. Nauczyciele wykorzystują każdą nadarzającą się okazję, by uczyć kultury słowa i zachowania. Dzieci te często bowiem nie wynoszą takiego zwyczaju z domu rodzinnego, wielu z nich nawet nie zna tradycji, które są związane ze świętami wielkanocnymi czy bożonarodzeniowymi.

W szkole znajduje się sześć telewizorów i cztery magnetowidy, co umożliwia wykorzystanie filmów na lekcji. W omawianym roku szkolnym uczniowie mogli zobaczyć ekranizacje powieści *W pustyni i w puszczy*, *Ogniem i mieczem* i *Pana Tadeusza*. Niewątpliwie była to dla nich jedyna okazja, by poznać treść tych sfilmowanych powieści, gdyż nie jest możliwe, żeby obejrzeli je we własnym zakresie (ze względu na cenę biletu w kinie), lub przeczytali te książki. Uczniowie szkoły specjalnej mają duże trudności z opanowaniem techniki czytania, a szczególnie czytania ze zrozumieniem. W związku z tym czynność ta dostarcza im raczej więcej negatywnych doznań niż przyjemności. W tym miejscu należy też wspomnieć, że wiele dzieci właśnie w szkole pierwszy raz styka się z książką, która nie jest podręcznikiem szkolnym. Ze względu na szczególne znaczenie czytelnictwa w procesie dydaktyczno-wychowawczym w szkole specjalnej, dla uczniów poszczególnych klas, prowadzi się lekcje biblioteczne, by rozwinąć u nich nawyk czytania i potrzebę kontaktu z książką. Uczniowie, którzy opanowali chociaż podstawy techniki czytania, mogą wypożyczać książki ze szkolnej biblioteki lub korzystać z nich w czytelni. Dzieci stają się czytelnikami biblioteki dopiero od IV klasy.

Tabela 25 ilustruje liczbę wypożyczonych książek z biblioteki szkolnej na koniec omawianego roku szkolnego. Dla pełniejszego obrazu tej sytuacji przedstawiam też wartości procentowe ukazujące liczbę czytelników w zestawieniu z liczbą uczniów w klasie, a także średnią liczbę wypożyczonych książek przypadającą na jednego ucznia.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Tabela 25. Stan czytelnictwa w poszczególnych klasach a liczba wypożyczonych książek

Klasa		Liczba uczniów	Liczna czytelników w klasie	% czytelników w klasie	Ilość wypożyczonych książek	% na jednego czytelnika
Szkoła podstawowa	IV	12	9	75,0	41	4
	V	17	6	35,2	28	5
	VIa	13	3	23,1	14	5
	VIb	12	6	50,0	69	11
Gimnazjum	Ia	17	10	58,8	80	8
	Ib	17	5	29,4	17	3
	IIa	15	8	53,3	108	13
	IIb	13	7	53,8	50	7
	IIIa	12	4	33,3	39	10
	IIIb	12	2	16,7	7	3
	IIIc	12	7	58,3	99	14
	Ogółem	**152**	**67**	**44,1**	**552**	**8**

Dane zawarte w tabeli ukazują, że czytelnictwo uczniów przedstawia się raczej skromnie. W roku szkolnym 2001/2002 wypożyczono tylko 552 książki, a najkorzystniej pod tym względem wypadły klasy IIa i IIIc gimnazjum. Liczba wypożyczonych książek bynajmniej nie świadczy o ich przeczytaniu. Uczniowie bowiem przeważnie wypożyczają książkę i czytają ją fragmentarycznie albo tylko oglądają zamieszczone w niej ilustracje. Poza tym liczy się dla nich stan książek na koncie, gdyż na koniec półrocza i na koniec roku szkolnego są rozdawane dyplomy dla „Najlepszych Czytelników" i „Przyjaciół Biblioteki". Dyplom ten otrzymują ci uczniowie, którzy w jakiś sposób byli bardziej związani z biblioteką, np. odwiedzają ją najczęściej, nie niszczą książek i terminowo je oddają, pomagają w układaniu ich na półkach lub w konserwacji.

Należy dodać, że ci uczniowie, którzy opanowali technikę czytania, wypożyczają książki z biblioteki i otrzymują bardzo dobre oceny z języka polskiego. W analizowanym roku szkolnym brali udział w konkursie ortograficznym zorganizowanym dla uczniów szkół specjalnych z Kalisza, Jarocina, Ostrowa Wielkopolskiego i Pleszewa. Jedna z uczennic omawianej szkoły otrzymała I nagrodę.

W podsumowaniu trzeba zauważyć, jak ogromne zadanie w zakresie zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dzieci upośledzonych umysłowo stoi właśnie przed szkołą specjalną. Należy zatem zapytać, czy szkoła specjalna jest na tyle prężną placówką, by podołać wszystkim obowiązkom wobec swoich uczniów?

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

5. Zagrożenia w rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim występujące w środowisku szkoły specjalnej

Szkoła specjalna, wypełniając funkcje kształcącą, opiekuńczą i wychowawczą, zabiega o zaspokajanie potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego swoich uczniów. Tego rodzaju działania są podejmowane wobec wszystkich uczniów, ale, jak wykazały badania, jej możliwości są jednak ograniczone. Celem tej części jest ukazanie zagrożeń w rozwoju dziecka w środowisku szkolnym. Podstawą analizy jest zaproponowany wzorzec działalności szkoły (aneks 4) w zakresie zaspokajania potrzeb bio-psycho-socjo-kulturalnego rozwoju dziecka.

5.1. Zagrożenia w rozwoju biologicznym

W zaproponowanym wzorcu działania ukierunkowane na rozwój biologiczny ucznia na terenie szkoły dotyczą głównie dożywiania, opieki medycznej, korygowania – w miarę możliwości – nieprawidłowości rozwojowych, stosowania ćwiczeń regenerujących siły (zarówno fizyczne, jak i psychiczne), zajęć kultury fizycznej w sali gimnastycznej, a także pomocy materialnej dla uczniów i ich rodzin. Badana szkoła stara się zapewnić swym uczniom dożywianie przez drugie śniadanie i jednodaniowe obiady. Nie wszyscy uczniowie korzystają jednak ze stołówki. Dożywianie jest istotne, szczególnie dla dzieci zaniedbanych środowiskowo, niedożywionych, z niedoborem wagi, które nie mają opłaconych obiadów przez swoich rodziców ani przez MOPS w Kaliszu. Takich uczniów jest w szkole piętnastu.

Z analizy dokumentów i obserwacji środowiska szkolnego wynika, że pomoc medyczna również jest niezadowalająca. W szkole nie ma bowiem stałej opieki lekarskiej i stomatologicznej. Zważywszy na to, że wśród uczniów są dzieci z wadami serca, niedociśnieniem i nadciśnieniem, epilepsją, wodogłowiem i różnymi innymi schorzeniami, sytuacja ta wydaje się niepokojąca. Zdecydowanie niekorzystnie przedstawia się także higiena jamy ustnej. Niewielu uczniów ma zdrowe zęby, ponieważ w szkole nie mają stałej pomocy w tej sferze, a wielu rodziców nie dostrzega potrzeby dbania o higienę jamy ustnej swoich dzieci. Dotyczy to głównie rodzin niewydolnych wychowawczo i patologicznych. Są też tacy rodzice, którzy chcąc uwolnić się od takiego obowiązku, oczekują pomocy ze strony szkoły lub internatu, a nawet starają się zrzucić ten obowiązek na te instytucje. Gdy któregoś z uczniów pochodzących z takich właśnie rodzin boli ząb, jedynym sposobem pomocy pozostaje wizyta w gabinecie stomatologa pod opieką pielęgniarki szkolnej. Bardzo często jest jednak tak, że cierpiący uczeń musi poczekać na taką możliwość.

W działaniach ukierunkowanych na sferę biologiczną ucznia zastrzeżenia budzi też organizacja zajęć kompensacyjno-wyrównawczych i logopedycznych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Stwierdziłam, że nie wszyscy uczniowie, którzy wymagają takiej pomocy, są nią objęci. Analiza dokumentów wykazała np., że 71 dzieci ma wielorakie, rozległe wady wymowy połączone z zaburzeniami słuchu fonematycznego, a tylko 21 korzysta z pomocy specjalistycznej. To samo dotyczy zajęć rewalidacyjnych, gdyż praktycznie około 70% uczniów objętych badaniem potrzebuje takiej pomocy. Dotyczy to głównie uczniów dyslektycznych, z zaburzonymi lateralizacją, koncentracją uwagi, z opóźnionym rozwojem percepcji wzrokowo-ruchowej, z ograniczonymi możliwościami manualnymi.

Biorąc pod uwagę możliwości psychofizyczne ucznia, niekorzystnie ułożony jest także plan zajęć kompensacyjno-korekcyjnych. Zajęcia te odbywają się bowiem dopiero po lekcjach, a więc od godziny 12.30 do 14.05. Uczniowie są wówczas zmęczeni kilkugodzinną pracą i niechętni do dalszego wysiłku umysłowego. Poza tym na te zajęcia uczęszczają także dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi, a im szczególnie trudno pracuje się jeszcze godzinę dłużej. Zdarza się więc często, że uczniowie ci po prostu nie przychodzą na zajęcia dodatkowe i w ten sposób tracą możliwość skorzystania z organizowanej dla nich pomocy.

Najgorzej jednak – zważywszy na często występującą nadpobudliwość ruchową u badanych uczniów – wygląda kwestia zajęć z kultury fizycznej. Do dnia zakończenia badań szkoła nie miała sali gimnastycznej, więc na potrzeby tych zajęć zaadaptowano salę konferencyjną. Dodatkową trudnością jest to, że nauczyciele prowadzący zajęcia z kultury fizycznej mogą korzystać z tej sali zamiennie, tzn. jednego dnia prowadzą zajęcia z dziewczętami, innego z chłopcami. Należy dodać, że szkoła nie posiada również boiska, a tylko niewielki, nieogrodzony od strony ulicy, plac przed budynkiem. Takie warunki utrudniają organizowanie zabaw ruchowych w czasie przerw, toteż uczniowie w tym czasie pozostają zazwyczaj na terenie szkoły. Tutaj zaś widać następne niedociągnięcia, a mianowicie wąskie korytarze i śliskie schody.

Obecnie braki finansowe szkoły znacznie uniemożliwiają nie tylko organizowanie swoim uczniom imprez sportowo-rekreacyjnych, sportowych zawodów międzyszkolnych, lecz także wycieczek. Uczniowie szkoły specjalnej nigdy nie widzieli morza, nigdy nie byli w górach, nie jechali nawet pociągiem, nie widzieli innej miejscowości poza tą, w której mieszkają. Fundusze szkoły są tak skromne, że nie pozwalają na wspomaganie materialne uczniów i ich rodzin. W analizowanym roku szkolnym tylko osiem najbiedniejszych rodzin otrzymało niewielką pomoc materialną, a dzięki sponsorom 29 uczniów dostało zimowe kurtki i obuwie.

Reforma szkolnictwa specjalnego, dzieląc szkoły na podstawowe i gimnazjalne, przyczyniła się do wydłużenia nauki i zmian w programie nauczania. Obecnie szkoła specjalna nie posiada wszystkich, niezbędnych podręczników, głównie do klas gimnazjalnych, co zdecydowanie utrudnia pracę nauczycielom i uczniom. Poza tym – zdaniem nauczycieli – zakres materiału nauczania fizyki czy chemii powinien nadal stanowić jeden z rozdziałów biologii, ponieważ jako samodzielne

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

przedmioty są zbyt trudne dla uczniów upośledzonych umysłowo. Takie lekcje są stresujące, budzą niechęć uczniów do wiedzy, której nie mogą ani zrozumieć, ani tym bardziej przyswoić. Nie mogą opanować także języka obcego (w szkole objętej badaniem jest to język niemiecki i angielski).

Analizowane działania szkoły, ukierunkowane na wspomaganie rozwoju biologicznego swoich uczniów, ujawniły pewne braki, które niewątpliwie stanowią zagrożenie dla tego rozwoju.

5.2. Zagrożenia w rozwoju psychospołecznym

Działania ukierunkowane na psychospołeczną sferę osobowości uczniów są podejmowane po to, żeby ją uaktywniać. W środowisku szkolnym sferę tę podczas procesu lekcyjnego wspiera przede wszystkim nauczyciel-wychowawca. Jego zadaniem jest także mobilizowanie uczniów do pracy w zespole klasowym dla dobra klasy czy szkoły. Praca wychowawcza nauczyciela, której celem jest wspomaganie rozwoju psychospołecznego dziecka w środowisku szkolnym, ma różne formy i zarazem stwarza nauczycielowi wiele możliwości. Specyfika środowiska szkoły specjalnej stawia przed nauczycielem także różne dodatkowe zadania i wyzwania. Istotnym elementem jego pracy z dzieckiem upośledzonym umysłowo jest np. rozpoznawanie przyczyn zachowań agresywnych i niedostosowania społecznego. W badanej szkole takie zachowania stanowią poważny i narastający problem, ponieważ obecnie są tam kierowani głównie uczniowie z rodzin zdemoralizowanych i patologicznych. Analizując dokumentację uczniów, łatwo można zauważyć, że dotyczy to zwłaszcza klas najmłodszych i tych, którzy przyszli do szkoły w tym lub minionym roku. Uczniowie ci nie tylko wnoszą wulgarne słownictwo, złe wzory zachowań, ale bardzo łatwo znajdują naśladowców w szkole wśród kolegów o podobnych skłonnościach – w ten sposób tworzą się grupy nieformalne, które działają także poza terenem szkoły. Grupy te dokonują rozbojów, włamań, drobnych kradzieży, wyłudzają pieniądze, uprawiają włóczęgostwo. Mimo działania nauczycieli, problem ten istnieje i narasta, tym bardziej, że szkoła ta nie może liczyć na jakąkolwiek pomoc ze strony rodziców. Wręcz przeciwnie, w opinii rodziców, jeżeli dziecko coś ukradnie i przyniesie do domu, to znaczy, że jest życiowo zaradne. Wydaje się zatem, że w tej szkole stanowczo za mało uwagi poświęca się sprawom wychowawczym na lekcjach wychowawczych, brakuje także apeli szkolnych, na których omawiano by takie problemy.

Wykaz działań świadczących o wspieraniu uczniów w rozwoju psychospołecznym dotyczy także prac dla dobra szkoły i klasy. Obserwacja środowiska, a także analiza dokumentacji szkolnej pozwoliła na wniosek, że spośród uczniów objętych badaniem tylko 30% chętnie pracuje na rzecz szkoły, 20% pracuje, gdy widzi, że jest obserwowane, około 40% robi to niechętnie, a 10% odmawia wykonania pracy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

W omawianym środowisku szkolnym zagrożeniem dla rozwoju psychospołecznego uczniów jest także bezsilność nauczycieli wobec nagminnych wagarów. Jak wykazała analiza dokumentacji szkolnej, liczba opuszczonych i nieusprawiedliwionych godzin lekcyjnych na pierwsze półrocze roku szkolnego 2001/2002 u największych wagarowiczów wynosiła: Piotr C. – 104 godziny lekcyjne, Andrzej Z. – 261, Mariusz N. – 132, Ireneusz W. – 185. Trzeba dodać, że w tej szkole jest kilkunastu uczniów, którzy stale wagarują. Niepokój budzi to, że uczniowie, wychodząc z domu, zostawiają rodziców w przekonaniu, że idą do szkoły, a tymczasem pozostają bez opieki i często dołączają do kolegów, których zachowanie społeczne budzi wiele zastrzeżeń.

Zagrożeniem dla rozwoju psychospołecznego dziecka w środowisku szkolnym jest także nieegzekwowanie opłat za zniszczony sprzęt szkolny czy zniszczone lub zgubione podręczniki. W rezultacie uczniowie nagminnie, złośliwie niszczą mienie szkoły, nie ponosząc za to żadnych konsekwencji.

Zaburzona psychika uczniów szkoły specjalnej, nadpobudliwość, niestałość emocjonalna, agresywność, niecierpliwość są przyczyną częstych konfliktów między nimi. Należy zatem dodać, że w trosce o wspieranie rozwoju psychospołecznego uczniów nauczyciel szkoły specjalnej musi mieć nie tylko dużą wiedzę psychologiczną, ale wręcz odznaczać się umiejętnościami detektywistycznymi, żeby umiejętnie rozstrzygać wszystkie te spory. Mimo to problem tłumienia agresywności w stosunku do młodszych i słabszych kolegów pozostaje wciąż nierozwiązany. Nie do opanowania wydaje się także zjawisko palenia papierosów przez uczniów w szkole lub przed szkołą oraz używania wulgarnych słów. W tej dziedzinie szkoła jest całkowicie osamotniona, nie ma żadnej pomocy od rodziców, którzy sami palą papierosy, częstują nimi dzieci, i nie potrafią zbudować żadnej wypowiedzi bez używania wulgarnych słów.

Przedstawiona wyżej analiza rzuca światło na te problemy szkoły, które powodują zagrożenie rozwoju psychospołecznego uczniów. Specyfika tego środowiska sprawia, że wiele z omówionych tu zagrożeń ma tendencję rosnącą, w związku z czym przed szkołą stoją olbrzymie trudności.

5.3. Zagrożenia w rozwoju kulturalnym

Proces wspierania kulturalnego rozwoju uczniów szkoły specjalnej odbywa się zarówno podczas lekcji, jak i podczas różnych imprez kulturalnych organizowanych w szkole. Nadarza się wówczas okazja do likwidowania nieprawidłowości w rozwoju kulturalnym dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim.

W badanej szkole działa chór szkolny i zespół recytatorski, ale ma niewielu członków; są to przeważnie ci sami uczniowie, którzy sprawdzili się już w różnych akademiach. Powodem niechęci innych uczniów do aktywnego udziału w akademiach szkolnych czy organizowanych inscenizacjach jest konieczność uczenia się dodatkowych tekstów, liczne próby, trema przed publicznym wystąpieniem.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Często zdarza się, że dziecko przed samym występem jest tak sparaliżowane tremą, iż rezygnuje z brania udziału w przedstawieniu czy akademii. Nauczyciele mają więc trudności z przekonaniem go i zachęceniem do zaangażowania się w tego rodzaju imprezy szkolne.

Za czynnik rozwoju kulturalnego uczniów uznano także korzystanie z biblioteki szkolnej i czytelni. Jednak liczba książek wypożyczonych przez uczniów w roku szkolnym 2001/2002 jest niewielka. Powodów tego stanu rzeczy jest kilka. Pierwszy i być może najważniejszy dotyczy dużych trudności z opanowaniem przez nich techniki czytania. Czytanie zatem nie tylko nie sprawia im przyjemności, ale jest dla nich prawdziwą męką, często kojarzy się z negatywnymi ocenami z języka polskiego i z wymaganiami nauczyciela. Drugi, nie mniej istotny powód to brak zachęty i mobilizacji ze strony nauczycieli języka polskiego. Obserwacja badanego środowiska pozwoliła na stwierdzenie, że uczniowie w żadnej z klas nie prowadzili zeszytu lektur, żaden z nauczycieli nie kontrolował też liczby książek wypożyczonych z biblioteki. Na lekcje do biblioteki klasa przychodziła tylko wówczas, gdy w programie nauczania były tematy związane np. z budową książki, jej szatą graficzną czy zawodami wiążącymi się z jej powstaniem. Taka tematyka jest omawiana głównie w klasie V i VI i jedynie uczniowie z tych klas uczestniczyli w lekcji zorganizowanej w bibliotece szkoły. W analizowanym roku szkolnym nie zorganizowano też ani jednego konkursu czytelniczego czy konkursu związanego ze znajomością lektur szkolnych. Poza tym biblioteka nie dysponuje wszystkimi lekturami szkolnymi. Braki te w ostatnich latach były spowodowane głównie reformą szkolnictwa, gdyż wydłużył się czas nauki i zmieniła się lista lektur.

Zaobserwowałam, że zarówno starsi, jak i młodsi uczniowie bardzo chętnie przeglądają w czytelni kolorowe czasopisma, a nawet rozwiązują zamieszczone w nich rebusy i zagadki. Niestety, z powodów finansowych szkoła ogranicza się tylko do zakupu, i to po jednym egzemplarzu „Misia" i „Świerszczyka".

Działania skierowane na kulturalny rozwój uczniów ułatwiają im poznawanie dzieł sztuki filmowej. Możliwości szkoły w tej dziedzinie są jednak ograniczone, gdyż nie wszystkie sale są wyposażone w telewizor i magnetowid, co uniemożliwia, wykorzystywanie filmu na lekcji, gdy zachodzi taka potrzeba. W tym miejscu należy dodać, że w wypadku uczniów upośledzonych umysłowo nauczanie werbalne mija się z celem, gdyż mają oni małą wyobraźnię, osłabione myślenie i pamięć. Łatwiej jest tym uczniom zrozumieć nowe zjawisko wtedy, gdy je widzą, słyszą i dotykają. Na lekcjach konieczne są zatem różne pomoce dydaktyczne i ekspozycja wizualna. Dotyczy to wszystkich przedmiotów, gdyż badani uczniowie nie mają nawet podstawowej wiedzy o otaczającym ich środowisku. Obraz telewizyjny czy filmowy to przeważnie jedyny ich kontakt ze światem. Poza tym nauczyciel wzbogaca oglądanie filmu w klasie komentarzem i wyjaśnieniami, co pozwala nie tylko na rozmowę o treści filmu, ale także na zwrócenie uwagi na najistotniejsze fragmenty.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Braki finansowe szkoły w analizowanym tu roku szkolnym nie pozwoliły na organizowanie wycieczek i rajdów. Sytuacja taka uniemożliwia uczniom poznanie najbliższej okolicy oraz zabytków regionu. Zważywszy na to, że byłaby to dla nich jedyna ku temu okazja, należy dostrzec niewykorzystanie tej możliwości dla wspierania rozwoju kulturalnego i psychospołecznego uczniów.

Badana szkoła nie dysponuje też środkami materialnymi, by zorganizować zajęcia pozalekcyjne, tzw. kółka zainteresowań. Nie można tu więc mówić o stwarzaniu szans na rozwijanie zainteresowań uczniów. Wydaje się to niemożliwe ze względu na warunki działania świetlicy szkolnej, w której jednorazowo w porze obiadowej przebywa czasem około 30–40 dzieci.

Przedstawiony materiał empiryczny zawiera wiele informacji szczegółowych dotyczących omawianego zjawiska. Pozwalają one stwierdzić, że:

1) w środowisku rodzinnym i szkolnym istnieją czynniki, które mają pozytywny wpływ na zaspokajanie potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo, ale są też takie, które go ograniczają, hamują czy wręcz zaburzają;
2) wydolność wychowawcza badanych rodzin pozwala na wyodrębnienie ich pięciu grup: rodziny funkcjonujące poprawnie, rodziny słabo wydolne wychowawczo, rodziny o zaburzonym funkcjonowaniu, rodziny dysfunkcjonalne i patologiczne;
3) kryterium odniesienia rodziców do szkoły specjalnej umożliwia określenie go jako stosunku pozytywnego, negatywnego i obojętnego.

Zamykając ten fragment analizy materiału badawczego, należy podkreślić, że istnieje konieczność osiągania jak najlepszych wyników we współpracy obu środowisk wychowawczych. Środowiska te nie powinny działać w odosobnieniu, gdyż wówczas zaspokajanie potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo jest ograniczone, a nawet zaburzone. Uważam, że można wspomagać dziecko w rozwoju także przez oddziaływanie szkoły na jego rodzinę. Główną ideą pracy jest właśnie skupienie zainteresowania na funkcjonowaniu współpracy szkoły i rodziny we wspomaganiu rozwoju dziecka upośledzonego umysłowo. Zakres i możliwości współpracy tych dwóch środowisk wychowawczych są tematem następnego rozdziału.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Rozdział VI

Współpraca szkoły specjalnej z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim

W części teoretycznej przyjęłam założenie, że jednym z celów współpracy szkoły i rodziny powinna być wzajemna pomoc i dostarczanie sobie informacji niezbędnych do skutecznego wspomagania dziecka w zaspokajaniu potrzeb jego rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego. Współpraca ta powinna rozpocząć się w miarę szybko, najlepiej już od pierwszego dnia pobytu dziecka w szkole i trwać przez cały czas jego nauki. Ważne są bowiem ujednolicenie wymagań wobec dziecka upośledzonego umysłowo, sposobów oddziaływania na nie, ustalenie zakresu pomocy w nauce czy w korygowaniu zaburzeń rozwojowych, a także usuwanie błędów wychowawczych i zaniedbań w wypełnianiu obowiązków rodzicielskich.

Wspomaganie rodziców przez szkołę specjalną w zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo zależy w dużej mierze od środowiska rodzinnego. Zmusza to nauczycieli szkoły specjalnej do poznania tego środowiska, w tym przede wszystkim warunków życia dziecka, miejsca do nauki i wypoczynku, a także atmosfery, w jakiej ono wzrasta. Działania podejmowane przez szkołę polegają głównie na zainteresowaniu rodziców własnym dzieckiem, obarczeniu ich współodpowiedzialnością za jego wychowanie i rozwój, a jednocześnie dostarczaniu im rzetelnych informacji o jego wynikach nauczania i zachowania, jak również wiedzy z dziedziny profilaktyki trudności wychowawczych. Współpraca szkoły specjalnej z rodziną może przybierać różne formy. Jej zakres oraz skuteczność są uwarunkowane wieloma czynnikami tkwiącymi zarówno wewnątrz systemu wychowawczego szkoły, jak i w samej rodzinie.

Formy współpracy szkoły z rodziną można podzielić na dwie grupy: aktywizujące, które zachęcają rodziców do udziału w imprezach i uroczystościach szkolnych, pracach porządkowych i działaniach Rady Rodziców, oraz podające, czyli rozmowy indywidualne, konsultacje wychowawców z rodzicami, zebrania semestralne połączone z prelekcją, wizyty nauczycieli w domach rodzinnych dzieci.

Badając współpracę szkoły specjalnej z rodzicami w sferze zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka, przeanalizowałam plany

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

pracy dydaktyczno-wychowawczej na rok szkolny 2001/2002 i zapisy w dziennikach lekcyjnych, informacje uzyskane z wywiadu z rodzicami, dyrektorem szkoły, psychologiem szkoły i wychowawcami klas. Z zebranych danych wynika, że formy tej współpracy obejmowały następujące zadania: kontakty indywidualne rodziców z nauczycielem, w tym telefoniczne i korespondencyjne, organizowanie zebrań ogólnych dla rodziców uczniów całej szkoły, zebrań klasowych z rodzicami uczniów danej klasy, warsztatów edukacyjnych, prelekcji dla rodziców i ich pedagogizację, zachęcanie rodziców do udziału w imprezach szkolnych i klasowych, inspirowanie działań Rady Rodziców. Relacje między rodzicami i nauczycielami rozwijają się przeważnie na płaszczyźnie wypracowanego przez szkołę modelu współdziałania z rodziną ucznia i stanowią element jej funkcjonowania. Szkoła pomaga rodzinie, pośrednio oddziaływując na dziecko – wspierając jego rozwój w środowisku rodzinnym. Można więc powiedzieć, że pomoc udzielana rodzinie przez szkołę powinna także wspierać dziecko w zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego. Wyniki badań pozwalają też na sformułowanie odpowiedzi na pytania: Gdzie ma miejsce realizacja pomocy szkoły dla rodziny – czy wyłącznie na terenie szkoły, czy również w domu rodzinnym dziecka? Jaki jest zakres tej pomocy i jakie są jej formy?

1. Pomoc szkoły w korygowaniu i kompensowaniu zaburzeń rozwoju biologicznego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim

Punktem wyjścia działań szkoły specjalnej zaspokajających potrzeby rozwoju biologicznego dziecka upośledzonego umysłowo jest nie tylko rozpoznanie jego potrzeb w tej dziedzinie, lecz także poznanie warunków tego rozwoju w domu rodzinnym. Nauczyciele szkoły specjalnej wiedzą, że dzięki poznaniu środowiska rodzinnego mogą dostrzec i zdiagnozować potrzeby dziecka i jego rodziców, a także pośpieszyć im z pomocą w trudnych sytuacjach.

Na podstawie badań można stwierdzić, że każdy nauczyciel i wychowawca szkoły specjalnej przynajmniej raz w roku szkolnym odwiedził swoich uczniów w ich domach i poznał warunki materialno-bytowe ich rodziny, zwłaszcza warunki do nauki i odpoczynku. Wizyta w domu ucznia służy bowiem nauczycielom nie tylko do obserwacji środowiska rodzinnego, lecz także jest okazją do przeprowadzenia krótkiego wywiadu z jego rodzicami. Poznając środowisko rodzinne dziecka, można dostrzec przede wszystkim jego braki lub niedomagania we wspieraniu go w rozwoju biologicznym, psychospołecznym i kulturalnym. Pomoc ta ma zatem charakter objawowy.

Badana szkoła wspomaga rodziny swych uczniów w różny sposób. Najważniejsze jest dożywianie, stała opieka w świetlicy szkolnej po zajęciach lekcyjnych,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

kompensowanie braków rozwojowych, zarówno w nauce, jak i w zachowaniu. Szkoła stara się systematycznie spełniać wszystkie te zadania – organizuje dla dzieci dwa posiłki dziennie: śniadanie i obiad. Wspólnie z Miejskim i Gminnym Ośrodkiem Pomocy Społecznej w Kaliszu finansuje obiady dzieciom z rodzin najuboższych lub wielodzietnych. Zapewnia swym uczniom i ich opiekunom bezpłatny dojazd do szkoły, wydając w tym celu odpowiednie legitymacje. Jednakże jej możliwości pomocy materialnej rodzinie są bardzo znikome, gdyż dysponuje tylko niewielkimi funduszami na ten cel. Taka pomoc dotyczy raczej wsparcia rzeczowego, np. nieodpłatnego przekazania uczniom butów czy kurtek na zimę. W tym też celu dyrekcja szkoły ciągle pozyskuje nowych sponsorów – osoby rozumiejące potrzeby tych dzieci. Ponadto szkoła specjalna wspomaga rozwój biologiczny swoich uczniów, zwracając uwagę na przestrzeganie przez nich zasad higieny, a więc utrzymywania czystości ciała, ubrania i obuwia. Podejmuje także starania, by ukształtować u nich potrzebę dbania o czystość i estetykę otoczenia oraz wyrobić nawyk jej przestrzegania. Chodzi tu też o sprawy bardziej złożone, takie jak przeciwdziałanie nałogowi palenia papierosów. Szkoła, w trosce o zdrowie dzieci, wykorzystuje swoje prawo stawiania wymagań w tej dziedzinie. Przestrzeganie higieny dotyczy także poszanowania mienia szkoły, książek i podręczników wypożyczanych uczniom. W omawianym roku szkolnym szkoła zaopatrzyła uczniów wszystkich klas w komplet podręczników i zeszyty ćwiczeń.

Nad higieną i zdrowiem dzieci w szkole czuwa pielęgniarka szkolna, która utrzymuje kontakt z wychowawcami klas i z rodzicami uczniów. W trosce o ich prawidłowy rozwój biologiczny i psychiczny pielęgniarka współpracuje z poradniami specjalistycznymi, a więc z gabinetem okulistycznym, laryngologicznym, stomatologicznym, z poradnią zdrowia psychicznego i poradnią neurologiczną. Wydając skierowania do odpowiednich poradni, nadzoruje przebieg leczenia i terminy wizyt lekarskich. Stara się również włączyć rodziców uczniów do wszelkich działań naprawczych i profilaktycznych. Na szczególną uwagę zasługuje działalność pielęgniarki dotycząca przygotowania i prowadzenia programu edukacyjnego pod nazwą „Moje dziecko idzie do szkoły". Program ten jest przeznaczony dla rodziców uczniów I klasy i obejmuje spotkanie z pielęgniarką na początku roku szkolnego. Wówczas to rodzice otrzymują od niej informacje dotyczące prawidłowego odżywiania dzieci, sposobów zapobiegania wadom postawy oraz o konieczności przestrzegania higieny ciała, jamy ustnej i odzieży. Prelekcja ta obejmuje także informacje na temat prawidłowego przechowywania produktów żywnościowych oraz ich wartości odżywczych. Natomiast program profilaktyki higieny jamy ustnej pod nazwą „Start! Cel – śnieżnobiały uśmiech" wiąże się z pracą pielęgniarki szkolnej z dziećmi. W analizowanym tu roku szkolnym w ramach tego programu uczniowie szkoły podstawowej specjalnej obejrzeli takie filmy, jak: *Światowa Podróż Dr. Ząbka*, *Przygody gwiazdeczek w kosmosie* i *Wyprawa Zuzi po śnieżnobiały uśmiech*. Dla uczniów gimnazjum program ten był zaś prowadzony pod hasłem: „Mój piękny uśmiech". Otrzymali oni bro-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

szurki informujące, jak pielęgnować jamę ustną, oraz obejrzeli film Uśmiechnij się. Podstawowym celem tego programu jest edukacja zdrowotna dzieci, ale także zachęcanie rodziców do współdziałania z dziećmi, by prawidłowo dbały o higienę jamy ustnej. Dzieci otrzymały też tubkę pasty do zębów, szczoteczkę i miesięczny plan szczotkowania zębów. Program promocji zdrowego uzębienia został opracowany przez Instytut Badawczy Blend-a-med i Colgate oraz Polskie Towarzystwo Stomatologiczne. Z myślą o prawidłowej pielęgnacji jamy ustnej w badanej szkole funkcjonuje też Klub Wiewiórka, którego członkami są uczniowie klas młodszych. Klub organizuje warsztaty edukacyjne dla każdej klasy osobno. W badanej szkole dzieci uczestniczyły w pokazie prawidłowego mycia zębów, brały udział w konkursie pod hasłem „Które warzywa i owoce mają najwięcej witamin". Uczniowie klas gimnazjalnych są natomiast członkami szkolnego koła PCK, którego zadaniem jest przekazywanie informacji o sposobach udzielania pierwszej pomocy. W ramach tych zajęć w omawianym roku szkolnym dzieci uczyły się bandażować rany, tamować krwotok, robić sztuczne oddychanie, a także obejrzały film o udzieleniu pierwszej pomocy ofiarom wypadku drogowego. Uczestnictwo w tych organizacjach szkolnych ma duże znaczenie dla dzieci upośledzonych umysłowo. Nie tylko bowiem uczy ich umiejętności bardzo przydatnych w życiu, lecz także kształci postawy prospołeczne i uwrażliwia na cudze nieszczęście.

Ważnym i niezbędnym czynnikiem dla rozwoju biologicznego dzieci upośledzonych umysłowo, ich zdrowia, wydolności i odporności organizmu, jest aktywność ruchowa. Zajęcia wychowania fizycznego prowadzone w szkole specjalnej powodują u uczniów wzrost siły, wytrzymałości, szybkości, mocy, zwinności, koordynacji, oraz podnoszą ich ogólną sprawność fizyczną, odporność organizmu, wyrównują różnice w rozwoju fizycznym, a tym samym wzmacniają zdrowie i dają im dobre samopoczucie. Poza tym organizowane różne formy współzawodnictwa, gry i zabawy ruchowe pobudzają uczniów do działania, a także kształtują zdyscyplinowanie i koleżeństwo. Nauczyciele szkoły specjalnej wiedzą, że przez zajęcia sportowe powinni zachęcić dzieci upośledzone umysłowo do jakiejkolwiek aktywności ruchowej, rozwinąć w nich zainteresowanie sportem, a także wyrobić nawyki zdrowego i przyjemnego spędzania czasu wolnego na świeżym powietrzu. Należy zatem uznać, że nauczyciele prowadzący zajęcia sportowe w badanej szkole chcą nie tylko wzmocnić zdrowie i pomóc w rozwoju fizycznym uczniów, ale także wspomagać ich rozwój psychospołeczny i społeczny.

Do szkoły specjalnej są kierowani uczniowie z różnymi zaburzeniami rozwojowymi, często z wadami postawy. Aby je korygować specjaliści prowadzą w szkole (dwa razy w tygodniu) zajęcia z gimnastyki korekcyjnej, na które uczęszczają głównie dzieci ze skrzywieniami kręgosłupa, płaskostopiem, zaburzoną lateralizacją i orientacją w przestrzeni. Są to zajęcia terapeutyczne, wymagające od nauczyciela szczególnego przygotowania. W badanej szkole nauczyciele prowadzący zajęcia gimnastyki korekcyjnej, by uniknąć monotonii, starają się je uroz-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

maicać i prowadzić piramidowo, tzn. od ćwiczeń najprostszych do trudniejszych. Nauczyciele ci opracowują także zestaw ćwiczeń domowych, by dziecko mogło je kontynuować z pomocą rodziców. W roku szkolnym 2001/2002 nauczyciele prowadzący zajęcia gimnastyki korekcyjnej zorganizowali dla rodziców prelekcję na temat wad postawy najczęściej występujących u dzieci, a także przygotowali pokaz ćwiczeń i udzielali odpowiednich wskazówek rodzicom zainteresowanym ćwiczeniami.

Uczniowie badanej szkoły specjalnej mają przeróżne parcjalne deficyty rozwojowe, które utrudniają im opanowanie podstawowych technik szkolnych i w miarę normalne funkcjonowanie. Mając na uwadze takie potrzeby uczniów, szkoła przygotowała dwa gabinety do rewalidacji, jeden gabinet logopedyczny i jeden psychologiczny.

Na zajęcia rewalidacji trafiają uczniowie zarówno ze stwierdzonymi zaburzeniami analizatorów, mający problemy z opanowaniem technik szkolnych, jak i tacy, którzy mają na ogół trudności z opanowaniem materiału nauczania. Dzieci te przychodzą na zajęcia rewalidacji z poczuciem obniżonej wartości, uważają że są gorsze, że nie poradzą sobie tak dobrze, jak inni, dlatego nauczyciele-reeduktorzy starają się stworzyć atmosferę całkowitego spokoju, poczucia bezpieczeństwa i akceptacji. Zajęcia te zatem kształtują także sferę emocjonalno-motywacyjną uczniów, uodporniają ich system nerwowy oraz hamują nadmierną impulsywność. Drugim ważnym zadaniem nauczycieli-reedukatorów jest wzbudzenie w uczniach pozytywnego nastawienia do szkoły i nauki. Działanie to jest szczególnie istotne w odniesieniu do tych uczniów, którzy mają negatywny stosunek do szkoły i brak motywacji do nauki.

Bardzo często spotykanym deficytem rozwojowym u dzieci upośledzonych umysłowo są zaburzenia manualne. W celu usprawniania i rozwijania tej sprawności w badanej szkole specjalnej są prowadzone właściwe ćwiczenia na zajęciach rewalidacyjnych oraz na zajęciach techniki i plastyki. Zajęcia te pomagają rodzinie szczególnie, gdyż mogą one przygotować dzieci z takimi zaburzeniami do wyboru zawodu oraz samodzielności życiowej.

Liczna grupa uczniów z badanej szkoły specjalnej na różne wady wymowy. Praca logopedy z dzieckiem nad poprawą jego wad wymowy rozpoczyna się ustaleniem ich rodzaju i przyczyny, a następnie przygotowaniem planu i metody zajęć dla każdego dziecka indywidualnie. Logopeda pozostaje także w kontakcie z rodzicami danego dziecka, udziela im wskazówek i porad dotyczących kontynuowania ćwiczeń w domu.

Istotną formą pomocy rodzicom jest fachowa porada psychologiczna, która może usuwać lub łagodzić zaburzenia emocjonalne u dzieci, spowodowane zarówno schorzeniami układu nerwowego, jak i różnymi przeżyciami, np. poczuciem wstydu, niedowartościowaniem czy brakiem wiary we własne siły. Opieką psychologa są objęci uczniowie nowo przyjęci, z trudnościami szkolnymi, z problemami wychowawczymi, zagrożeni nałogami i demoralizacją, a także

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

wymagający aktualizacji badań. Psycholog szkolny, współpracując z rodzicami dzieci mających takie zaburzenia, udziela im porad i instrukcji, pokazuje różne rodzaje ćwiczeń oraz czuwa nad prawidłowym wykonywaniem zaleceń terapeutycznych. Współdziała także z nauczycielami w ramach wymiany informacji o dziecku, wypracowania dla niego form oddziaływania i pomocy, podejmowania decyzji dotyczących zakresu kształcenia dostosowanego do jego możliwości oraz przygotowania go do wyboru zawodu. Utrzymuje on także kontakt z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną, Poradnią Zdrowia Psychicznego, Komisją Lekarską i Policyjną Izbą Dziecka. Tak zorganizowana pomoc specjalistyczna jest niezmiernie ważna nie tylko dla uczniów, lecz także ich rodziców, którzy nie muszą już jej szukać w innych gabinetach specjalistycznych.

Szkoła, pomagając rodzicom w optymalizacji rozwoju biologicznego ich dziecka upośledzonego umysłowo, zmierza do wyrobienia zainteresowania racjonalnym spędzaniem czasu wolnego, czyli uprawianiem sportu, czytaniem książek, zajęciami hobbistycznymi, jak również kształcenia umiejętności wybiórczego doboru programów telewizyjnych.

Badana szkoła specjalna troszczy się również o podnoszenie poziomu wiedzy rodziców o sposobach zaspokajania potrzeb rozwoju biologicznego ich dzieci. Taką okazję stwarzają rodzicom zebrania ogólne, klasowe, a także rozmowy indywidualne z nauczycielem i jego wizyty w domach. W analizowanym roku w szkole zorganizowano siedem spotkań ogólnych z rodzicami, w tym spotkanie informacyjne, wywiadówkę śródroczną i roczną, podsumowanie kwalifikacji półrocznej. Nauczyciele i psycholog szkolny dobrze wiedzą, jak ważną sprawą jest przybliżenie rodzicom wiedzy pedagogicznej, niezbędnej do zaspokajania potrzeb rozwojowych ich upośledzonego umysłowo dziecka. Stąd podczas zebrań ogólnych wygłaszali dla rodziców prelekcje, między innymi na następujące tematy: „Na czym polegają zajęcia logopedy?"; „Jak ćwiczyć i rozmawiać z dzieckiem?"; „Z jakimi zagrożeniami spotykają się nasze dzieci i jak im zapobiegać?". W ocenie dyrektora szkoły prelekcji tych wysłuchało około 30% rodziców uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym.

Z wypowiedzi wychowawców klas wynika, że kontakt z niektórymi rodzicami jest niestety bardzo rzadki. Na przykład w klasie VIa w omawianym roku szkolnym w wywiadówce uczestniczyło jedynie 30% rodziców, a w klasie Ia gimnazjum – zaledwie siedmioro. Można zatem stwierdzić, że inicjowany przez szkołę kontakt z rodzicami spotyka się z niewielkim odzewem. Kontakty nauczycieli z rodzicami nasilają się wówczas, gdy konieczna jest pilna, interwencyjna współpraca tych dwóch środowisk, np. gdy uczniowie wagarują czy popełniają przestępstwa.

Badana szkoła specjalna współpracuje z dwoma internatami (dla chłopców i dla dziewcząt), w których dzieci spoza miasta i z rodzin niewydolnych wychowawczo mają zapewnioną całodobową opiekę wychowawcy oraz całodzienne wyżywienie, pomoc w nauce i opiekę medyczną.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Szkoła specjalnie pomaga zatem rodzinie w zakresie optymalizacji rozwoju biologicznego dziecka głównie przez dożywianie dzieci, zapewnianie im opieki bezpośrednio po zajęciach szkolnych, jak również korygowanie i kompensowanie ich parcjalnych zaburzeń rozwojowych oraz wad postawy.

2. Współpraca szkoły specjalnej z rodziną w zakresie wspierania psychospołecznego rozwoju dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim

Upośledzenie umysłowe uczniów szkół specjalnych jest często sprzężone z różnymi deficytami rozwojowymi, w tym również z zaburzeniami emocjonalnymi i psychicznymi. Jeżeli na zaburzenia psychiki nakłada się jeszcze demoralizujący wpływ środowiska rodzinnego, to u tych uczniów występują zaburzenia rozwoju psychospołecznego, które objawiają się zachowaniem odbiegającym od zasad moralnych, od przyjętych wzorów, obyczajów i zwyczajów. Zaburzenia te przejawiają się najczęściej w lekceważącym stosunku do nauki, uporze, wagarach, agresji słownej i fizycznej, krzykliwości, przeciwstawianiu się zakazom, w braku opanowania swych emocji, nietrwałości w przyjaźni, kłamstwach. Na ocenę niedostateczną składają się przeważnie lekceważący stosunek do obowiązków szkolnych, częste i nieusprawiedliwione nieobecności, niewykonywanie poleceń nauczyciela, agresja słowna i fizyczna skierowana do kolegów, a nierzadko i do pracowników szkoły. Resocjalizacja tych uczniów jest utrudniona, ponieważ ich zachowania mają charakter dewiacyjny, a współpraca z rodziną niejednokrotnie jest bardzo ograniczona. Wielu rodziców świadomie nie wykazuje chęci współdziałania ze szkołą i zainteresowania się sprawami dziecka. Taka sytuacja wręcz hamuje oddziaływania wychowawcze szkoły w zakresie wspomagania jego rozwoju psychospołecznego. Dlatego terapia zaburzeń w zachowaniu jest kłopotliwa, a ich korekta i niwelowanie stanowi prawdziwe wyzwanie dla nauczycieli. Jeśli ma ona przynieść choćby niewielkie sukcesy, konieczne jest w miarę dokładne i wszechstronne poznanie dziecka i jego sytuacji rodzinnej. Stymulowanie jego rozwoju psychospołecznego musi być natomiast organizowane planowo, systematycznie i konsekwentnie. Prawidłowe przystosowanie społeczne dziecka upośledzonego umysłowo jest bowiem jednym z ważniejszych aspektów procesu jego rewalidacji.

Biorąc pod uwagę prawidłowy rozwój psychospołeczny uczniów badanej szkoły, przedmiotem zainteresowania wychowawcy klasowego są takie aspekty zachowania, jak: zachowanie dziecka wobec dorosłych, wobec rówieśników, w sytuacjach trudnych i jego reakcja na niepowodzenia. W celu systematycznego gromadzenia danych o zachowaniu uczniów w szkole wychowawcy klasowi prowadzą zeszyty obserwacji i indywidualne karty ucznia. Zeszyty te zawierają frag-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

menty opinii psychologa i pedagoga, zapisy o postępach ucznia w nauce i informacje o jego zachowaniu, a także spostrzeżenia wychowawcy klasowego zebrane podczas wizyt domowych i kontaktów z rodzicami. Takie informacje ułatwiają nauczycielowi właściwe opracowywanie charakterystyk uczniów i ukierunkowują pracę wychowawczą. Uczeń przejawiający zaburzenia w zachowaniu pozostaje przede wszystkim pod opieką wychowawcy klasowego, ale także innych nauczycieli i psychologa szkolnego.

Oprócz pracy nad korektą zaburzeń w zachowaniu dziecka, innym istotnym czynnikiem, który warunkuje konieczność prowadzenia współpracy z domem rodzinnym dziecka w zakresie jego rozwoju psychospołecznego, jest jego negatywny stosunek do obowiązków szkolnych. Przyczyną takiego stanu rzeczy często są przeżycia dziecka upośledzonego umysłowo związane z pobytem w szkole masowej. Ciągłe trudności i niepowodzenia szkolne ukształtowały w nim dość specyficzny stosunek do nauki. Nadal jest mu trudno uwierzyć w swoje siły i możliwości oraz podjąć wysiłek, by pokonać problemy. Dlatego niektórzy z uczniów są zahamowani, inni nadmiernie pobudliwi, co wywiera swoisty wpływ na ich zachowanie w klasie podczas lekcji. Praca nauczyciela z zespołem składającym się z takich uczniów wymaga od niego dużych umiejętności pedagogicznych i psychologicznych oraz utrzymywania stałego kontaktu z rodzicami swych wychowanków.

Badania wykazały, że współpraca szkoły z rodziną musi zmierzać także w kierunku przezwyciężania częstej nieobecności uczniów na zajęciach szkolnych, ponieważ wywiera to ujemny wpływ na całą klasę. Przyczyny zaniedbywania obowiązku szkolnego są różne, a można je ułożyć w następującej kolejności: zły stan zdrowia, wyraźny brak zainteresowania dzieckiem ze strony rodziców, praca na rzecz rodziny (dotyczy głównie dzieci z rodzin wiejskich i rodzin wielodzietnych) i wagary. Z tego względu wychowawcy klas kontaktują się z rodzicami zarówno osobiście, jak i pisemnie. Równocześnie, aby wyrobić u dzieci poczucie obowiązku uczęszczania do szkoły, wymagają od nich usprawiedliwiania nieobecności. Gdy jednak kontakty z rodzicami dziecka nie przynoszą pożądanych skutków, krokiem bardziej drastycznym, choć koniecznym i skutecznym, jest zawiadomienie Policyjnej Izby Dziecka. W analizowanym roku szkolnym skierowano tam siedem pism informujących o nieusprawiedliwionej absencji uczniów.

Współpraca szkoły specjalnej ze środowiskiem rodzinnym we wspomaganiu psychospołecznego rozwoju dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym obejmuje również kształtowanie u uczniów umiejętności oceny własnych zachowań, gotowości do poświęceń, umiejętności współdziałania w grupie, odpowiedzialności za otoczenie, opanowania emocji, umiejętności okazywania uczuć. Korygowaniu zachowań, uznanych za niedostosowane społecznie, służą pozytywne wzorce, np. bohaterów literackich, a także postawy i talent pedagogiczny samych nauczycieli, tzn. umiejętne zapobieganie konfliktom między uczniami, likwidowanie zachowań agresywnych oraz przeciwdziałanie ich powstawaniu i utrwalaniu się. Czuwanie nad rozwojem psychospołecznym uczniów odbywa się w każ-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

dej sytuacji szkolnej: na lekcjach, podczas przerw, w świetlicy, na stołówce i na boisku szkolnym. Nauczyciele prowadzą pracę wychowawczą z uczniami na terenie szkoły, a z ich rodzinami – podczas wywiadówek, ale także podczas kontaktów indywidualnych i wizyt w domu ucznia. Odwiedziny nauczyciela w domu cenią sobie szczególnie rodzice pozytywnie nastawieni do szkoły i przyjmują je jako wyraz życzliwości i opieki nad ich dzieckiem. Taka wizyta jest okazją do szczerej wymiany poglądów i do zwierzeń.

Najkorzystniejszą formą współpracy szkoły z rodziną wydaje się właśnie kontakt indywidualny, bezpośredni lub pośredni (informacje w dzienniczku ucznia, korespondencja, kontakt telefoniczny), ale i systematyczny, mający miejsce bądź to w szkole, bądź w domu rodzinnym uczniów. Rozmowy te dotyczą głównie postępów dziecka w nauce, jego ocen, zachowania w szkole, a więc spóźnień, kontaktów koleżeńskich, oraz możliwości pomocy w pokonywaniu trudności związanych z nauką i zachowaniem.

Kto inicjuje spotkania rodziców z wychowawcą? Około 15% rodziców, w opinii wychowawców klas, stara się kontaktować ze szkołą wtedy, gdy mają taką potrzebę. Podejmują ten kontakt także na wezwanie nauczycieli, o czym decyduje zachowanie ich dzieci. Różnie kształtuje się częstotliwość tych wezwań: od jednego do kilkunastu w roku. Nie wszyscy rodzice reagują pozytywnie na wezwanie i przychodzą do szkoły.

Pogłębieniu współpracy rodziny i szkoły we wspomaganiu rozwoju psychospołecznego dziecka służą także stałe zebrania ogólne i wywiadówki. Te ostatnie rozpoczynają się z reguły tzw. częścią ogólną, są to informacje dotyczące szkoły. W trakcie zebrań klasowych omawia się sprawy dotyczące klasy, podaje wyniki klasyfikacji, oceny z zachowania i wyróżnienia.

Zebrania ogólne są natomiast okazją do tzw. pedagogizacji rodziców. A. Maciarz wymienia następujące zadania szkoły: pomaganie rodzicom w poznawaniu swojego dziecka, jego potrzeb, możliwości i ograniczeń rozwojowych; uczenie ich sposobów wychowawczego postępowania z dzieckiem i udzielania mu potrzebnej pomocy, rozwijanie, a w niektórych przypadkach budzenie u rodziców zainteresowania właściwym wychowaniem dziecka, udzielanie rodzicom porad wychowawczych i specjalistycznych[1]. Korzystając z tej formy współpracy, szkoła ma jednak zawsze na uwadze to, że zbyt daleko posunięta ingerencja w życie i funkcjonowanie rodziny może zostać uznana za naruszenie jej prywatności i doprowadzić do wykształcenia się negatywnego stosunku rodziców do szkoły. Dlatego jest konieczne ograniczenie się tylko do porad akceptowanych przez rodzinę danego ucznia. W roku szkolnym 2001/2002 odbyła się pedagogizacja rodziców na tema-

[1] A. Maciarz, *Wspomaganie rodziny w wypełnianiu podmiotowej roli w wychowywaniu i rehabilitacji dzieci* [w:] R. Kostecki, A. Maciarz (red.), *Podmiotowa rola rodziców w rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych. Materiały z międzynarodowego polsko-holenderskiego sympozjum (Zielona Góra, 18–19 lutego 1992)*, WSP, Zielona Góra 1993, s. 26.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

ty: „Pomóżmy dziecku poznać świat, nie wyręczając się telewizją", „Czy potrafimy rozmawiać z własnym dzieckiem?" oraz „Wychowawcze wartości muzyki".

Ważną rolę w rozwijaniu współpracy miedzy domem a szkołą w dziedzinie rozwoju psychospołecznego odgrywa Rada Rodziców, której zadaniem jest m.in. aktywizowanie i angażowanie środowiska rodzinnego do udzielania pomocy szkole.

Innym środowiskiem wspomagającym rozwój psychospołeczny dzieci upośledzonych umysłowo jest samorząd szkolny. Samorząd ten – przez wspólne planowanie, realizację oraz ocenę wykonywanych zadań – uczy dzieci upośledzone umysłowo życia w grupie, ułatwia im kształtowanie właściwych więzi osobowych i daje sposobność do pełnienia różnych ról społecznych. W badanej szkole do samorządu szkolnego należy po trzech uczniów z każdej klasy. Zebrania organizuje jego opiekun raz w miesiącu. Członkowie samorządu włączają się aktywnie w przygotowywanie różnych imprez szkolnych i okolicznościowych.

Uczniowie badanej szkoły należą ponadto do SKO i organizacji harcerskiej „Nieprzetarty Szlak". SKO umożliwia wyrobienie nawyku oszczędzania, wyzwolenia inicjatywy i pomysłowości w samodzielnym osiąganiu dochodów. Daje także okazję do udziału w konkursie organizowanym przez PKO pod hasłem „Dziś oszczędzam w SKO – jutro w PKO". Uczniowie, którzy zaoszczędzili najwięcej pieniędzy, na koniec roku szkolnego dostają nagrody. Przynależność dzieci upośledzonych umysłowo do harcerstwa ma natomiast rozbudzić aktywność i inicjatywę umysłową oraz wychowywać ich przez działalność społeczną. W ten sposób szkoła pomaga rodzicom, ponieważ z jednej strony zagospodarowuje czas wolny dziecka, chroni je przed złym wpływem środowiska rówieśników, które często zagraża prawidłowemu rozwojowi psychospołecznemu. Z drugiej zaś strony umożliwia atrakcyjne spędzenie czasu (udział w zbiórkach i wyjazdach na obozy i zloty harcerskie). Taki racjonalny wypoczynek, uwzględniający ukierunkowane zabawy, ćwiczenia sprawnościowe, samoobsługę, wpływa na poprawę ogólnego funkcjonowania dzieci, rozwija ich zainteresowania i procesy poznawcze, a także uczy je odpowiedniego zachowania w środowisku społecznym. Ponadto harcerze Nieprzetartego Szlaku każdego roku biorą udział w turnieju gier i zabaw organizowanym dla uczniów szkół specjalnych znajdujących się na terenie byłego województwa kaliskiego. W omawianym roku szkolnym taki turniej zorganizowano w Ostrowie Wielkopolskim. Udział w w tych zmaganiach to dla harcerzy przede wszystkim możliwość sprawdzenia swoich umiejętności, zręczności, a także okazja do szlachetnej rywalizacji.

Niebagatelną formą pomocy w rozwoju psychospołecznym dzieci upośledzonych umysłowo są prace społeczne na rzecz klasy i szkoły. Tego rodzaju zadania umożliwiają im zdobywanie umiejętności podejmowania bezinteresownego trudu, ponoszenia odpowiedzialności za swe zobowiązania i poszanowania cudzej pracy. W badanej szkole specjalnej organizowano następujące prace społeczne: systematyczne utrzymywanie czystości i porządku w salach, pomoc w porządkowaniu terenu wokół szkoły, wykonywanie prac sezonowych, np. troska o kwiet-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

niki, grabienie liści. Nauczyciele poszczególnych klas starają także, by uczniowie utrzymywali porządek w swoim miejscu pracy, dbali o podręczniki i przybory szkolne. Szczególnym rodzajem prac społecznie użytecznych w szkole są dyżury w klasie. Rola dyżurnego rozwija w dzieciach poczucie obowiązkowości i odpowiedzialności za wykonanie zadań, a także uczy pracy dla ogółu. W badanej szkole specjalnej zakres obowiązków dyżurnego i czas trwania dyżuru ustala nauczyciel, który po uprzednim wytłumaczeniu zaleca dzieciom np. podlewanie kwiatów, rozdawanie zeszytów, kredek. Na uwagę zasługuje także to, że uczniowie wszystkich klas analizowanej tu szkoły każdego roku biorą udział w ogólnopolskiej akcji „Sprzątanie świata". Pomoc rodzinie polega tutaj na kształceniu w dzieciach poczucia obowiązku i odpowiedzialności za powierzone im zadania.

Podnoszeniu skuteczności współpracy szkoły i rodziny w sferze wspierania rozwoju psychospołecznego dziecka sprzyja też włączanie rodziców do organizacji życia szkolnego, czyli zwiększanie bezpośrednich, indywidualnych lub grupowych kontaktów nauczycieli, rodziców i ich dzieci w szkole i poza nią.

W omawianym roku szkolnym rodzice dzieci klasy Ib gimnazjum i VIb pomagali przy urządzaniu i malowaniu sal lekcyjnych, natomiast rodzice uczniów III klas gimnazjalnych przygotowywali dla nich przyjęcie na zakończenie roku szkolnego.

Badania dowiodły jednak, że nie wszyscy rodzice są chętni, by współpracować ze szkołą. Dotyczy to głównie rodzin dysfunkcjonalnych, patologicznych, z problemem alkoholowym. Negatywne nastawienie tych rodziców do szkoły jest spowodowane głównie ich niskim poziomem moralności, intelektualnym i ogólnym ubóstwem życia. Charakterystyczne dla nich są takie postawy wobec dziecka, jak: odrzucenie emocjonalne, brak zainteresowania ich nauką i zachowaniem. Trudności w nawiązywaniu współpracy z takimi rodzinami sprawiają, że badana szkoła podejmuje w stosunku do ich dzieci działalność o charakterze kompensacyjnym. W roku szkolnym 2001/2002 szkoła roztoczyła opiekę nad ośmiorgiem dzieci z rodzin patologicznych. W trosce o ich rozwój psychospołeczny stworzyła takie warunki, które choć w części zaspokajają ich potrzeby – umożliwia im odnoszenie sukcesów, ułatwia nawiązywanie pozytywnych kontaktów społecznych z rówieśnikami, pozwala na uczestnictwo w różnych formach aktywności odpowiadających ich potrzebom lub zainteresowaniom.

Nauczyciele badanej szkoły specjalnej sami też czynią starania, by ulepszać swoją współpracę z rodzicami. Wymieniają swoje doświadczenia z nauczycielami z innych szkół. Okazją do tego są konferencje metodyczne i kursy doskonalące, które umożliwiają pogłębienie posiadanej już wiedzy i doskonalenie metod integracyjnych. Zdobyte doświadczenia mają ułatwić i rozszerzyć współpracę szkoły z rodziną w rozwoju psychospołecznym dzieci upośledzonych umysłowo.

Ogólnie można więc stwierdzić, że badana szkoła specjalna wykorzystuje różne formy współpracy z rodziną, ciągle je udoskonalając, ale mimo to tej współpracy nie można ocenić jako w pełni zadowalającej. Braki uwidoczniają się

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

przede wszystkim we współpracy z rodzicami, którzy mają obojętny lub negatywny stosunek do szkoły, nie interesują się problemami własnych dzieci oraz nie troszczą się o ich ogólny rozwój.

3. Współpraca szkoły specjalnej z rodziną w tworzeniu warunków rozwoju kulturalnego dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym

Jak już zaznaczyłam, zabieganie o rozwój kulturalny dzieci upośledzonych umysłowo polega m.in. na wprowadzaniu ich do uczestnictwa w życiu instytucji kulturalnych, budzeniu zainteresowań kulturalnych i estetycznych. W badanej szkole specjalnej odbywa się to głównie w czasie lekcji i przez różne formy zajęć pozalekcyjnych. Program nauczania zaleca zapoznanie uczniów z instytucjami kulturalnymi w swoim mieście, ukazuje możliwości twórczych działań artystycznych, a także pomaga w rozumieniu i przeżywaniu świata dźwięków, barw, rytmu i ruchu. Zagadnieniom przygotowania do korzystania z kultury są poświęcone tematy lekcji wychowawczych i lekcje z przygotowania do życia w rodzinie. Korzystne warunki do poznania wartości kulturowych regionu stwarza organizowany każdego roku konkurs wiedzy o Kaliszu i najbliższych okolicach. Poza tym program nakazuje zbieżność tematyczną np. lekcji języka polskiego z wychowaniem muzycznym i plastycznym. W podręcznikach dla wszystkich klas są zamieszczone wiersze i krótkie inscenizacje, które można wykorzystać w programie artystycznym – np. w omawianym roku szkolnym gimnazjaliści z klasy IIa przygotowali inscenizację związaną z Dniem Ziemi, a z klasy IIb – inscenizację według tekstu Stefanii Grodzieńskiej *Informacja autobusowa*. Szkoła specjalna stara się także wykształcić u swych uczniów umiejętność racjonalnego korzystania ze środków masowego przekazu i instytucji kulturalnych. Z tej to racji uczniowie byli kilkakrotnie w teatrze, w muzeum i na wystawie plastycznej.

Współpraca szkoły specjalnej z rodziną w zakresie wspomagania rozwoju kulturalnego dzieci dotyczy także uczestnictwa rodziców w uroczystościach szkolnych i klasowych organizowanych z okazji świąt państwowych i kościelnych, a także włączanie ich do przygotowania tych imprez. W roku szkolnym uwzględnionym w badaniach rodzice mieli okazję uczestniczyć w zorganizowanej przez uczniów słowno-muzycznej inscenizacji jasełek i uroczystości na Dzień Matki. Z wypowiedzi wychowawców klas i dyrektora szkoły wynika, że w akademiach z okazji świąt państwowych uczestniczyło około 15% rodziców, w jasełkach – 32% rodziców, w akademiach rozpoczynających rok szkolny – około 51% rodziców, i kończących rok szkolny – około 42% rodziców. Niektórzy rodzice (10%) uczestniczyli także w przygotowanym apelu z okazji Dnia Ziemi. Udział dziecka upośledzonego umysłowo w organizowanym w szkole przedstawieniu słowno-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

-muzycznym stanowi dla jego rodziców duże przeżycie i powód do dumy. Dlatego też rodzice małych artystów często sami angażują się w przygotowanie spektaklu, choćby pomagając dzieciom w uczeniu się tekstu i projektując dla nich strój.

Największą frekwencję na uroczystościach organizowanych przez szkołę zanotowano wśród rodziców klas najmłodszych i rodziców dzieci biorących udział w przedstawieniu. Rodzice dzieci klas starszych pojawiają się sporadycznie na tego rodzaju uroczystościach. Najliczniej uczestniczyli oni w rozpoczęciu i zakończeniu roku szkolnego. Dostrzegłam także aktywny udział niektórych rodziców w organizowaniu uroczystości klasowych. Na przykład rodzice uczniów klasy V bardzo aktywnie uczestniczyli w urządzeniu mikołajek – kupili jednakowe upominki dla wszystkich dzieci, dekoracje na choinkę i pomagali w przygotowaniu poczęstunku. Zadbali też o to, by dzieci były odświętnie ubrane. Siedząc razem z nimi, jedli wspólnie przygotowany poczęstunek. W klasie IIIa gimnazjum rodzice pomagali przy zorganizowaniu 18 urodzin trzech uczniów tej klasy, sami upiekli ciasto i kupili owoce. Natomiast rodzice uczniów wszystkich klas III przygotowywali poczęstunek na zakończenie roku szkolnego.

Dzieci przygotowują także krótkie programy artystyczne opracowywane w szkole z okazji zebrań ogólnych i wywiadówek. Uczestniczący w nich rodzice mogą również oglądać wystawy prac swoich dzieci i najładniej prowadzone zeszyty. Taka prezentacja stwarza okazję do rozmowy nauczyciela z rodzicami o dziecku, jego możliwościach i osiągnięciach.

Współpraca szkoły z rodzicami w rozwoju kulturalnym dziecka dotyczy także korzystania z biblioteki szkolnej. Od IV klasy szkoły podstawowej uczniowie mogą zabierać książki do domu. Jak wynika z wypowiedzi samych rodziców, zdarzają się przypadki, niestety rzadkie, kiedy oni sami czytają wypożyczone książki swym dzieciom lub słuchają ich czytania. Chcąc uświadomić rodzicom znaczenie książki w życiu dziecka, nauczyciel-bibliotekarz opracował i wygłosił na zebraniu rodziców referat na temat: „Książka to przyjaciel dziecka, nie tylko na deszczowe dni".

Dodatkowych informacji na temat poglądów rodziców dotyczących czytelnictwa wśród dzieci dostarczyła opracowana specjalnie w tym celu ankieta.

Współpraca szkoły ze środowiskiem rodzinnym w rozwoju kulturalnym dziecka upośledzonego umysłowo obejmuje także wprowadzanie go w krąg kultury przez prezentacje adaptacji filmowych i udział dzieci w okazjonalnych imprezach. Badana szkoła posiada małą filmotekę, wyposażoną zarówno w filmy dydaktyczne, jak i fabularne. Niektóre z nich kupiła szkoła, a inne nagrali nauczyciele z programów telewizyjnych. Na przykład w bieżącym roku szkolnym w ten właśnie sposób filmoteka szkolna wzbogaciła się o ciekawe filmy przyrodnicze. Uczniowie mają możliwość obejrzenia filmu, a następnie z pomocą wychowawcy włączają się chętnie w omówienie jego treści.

Nauczyciele współpracują z rodzicami, pomagając w rozwoju kulturalnym dzieci także przez zapoznawanie ich z tradycjami związanymi z różnymi wyda-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

rzeniami i świętami. W tym celu przygotowuje się tematyczne dekoracje i wykonuje prace plastyczne. Na przykład z okazji świąt Bożego Narodzenia dzieci robiły karty świąteczne, uczyły się redagować i pisać życzenia dla rodziców, rodzeństwa lub krewnych. Z okazji Dnia Zmarłych dzieci odwiedzały pobliskie cmentarze, sprzątały opuszczone i zapomniane groby. W ten sposób uczyły się szacunku dla cmentarza i dla tradycji związanej z życiem i śmiercią człowieka.

Już od kilku lat dzieci ze szkoły specjalnej uczestniczą aktywnie w rekolekcjach wielkopostnych, które mają wpływ na ich postępowanie. Do właściwego przeżycia rekolekcji przygotowuje ich podczas lekcji religii katecheta. Dzieci z II klasy szkoły podstawowej katecheta przygotowuje do Pierwszej Komunii Świętej, ucząc je do egzaminu, opiekując się nimi w kościele i nadzorując przebieg całej uroczystości. Dzięki lekcjom religii dzieci poznają tradycje świąt kościelnych. W analizowanym roku szkolnym, w okresie Wielkanocy do szkoły zaproszono księdza, by poświęcił pokarmy przygotowane przez dzieci klas I–III. Uczniowie sami włączali się w zorganizowanie tej uroczystości, np. malowali pisanki oraz oryginalnie udekorowali stół. Wydarzenie to było dla nich dużym przeżyciem i pozwoliło im poznać tradycje związane z Wielkanocą.

Uczniowie szkoły specjalnej bardzo często nie mają wykształconych nawyków poprawnego zachowania, więc nie wiedzą, jak się zachować w różnych okolicznościach, a nawet nie odczuwają takiej potrzeby. Dlatego szkoła specjalna musi ich tego nauczyć. Pod tym względem praca nauczycieli obejmuje podniesienie lub wręcz wykształcenie kultury osobistej ucznia, gdyż od niej w dużej mierze zależy klimat wzajemnych stosunków z kolegami i osobami dorosłymi. Nauczyciele nie poprzestają przy tym tylko na tłumaczeniu uczniom zasad prawidłowego zachowania, ale starają się także być dla nich przykładem. Zauważyłam, że w klasach młodszych, aby wykształcić nawyki poprawnego zachowania na lekcji, umieszczono imienną listę uczniów, na której każdego dnia oznacza się ich dobre lub złe zachowania, a pod koniec każdego tygodnia nauczyciel ocenia zachowanie.

Bardzo znamiennym przejawem kultury osobistej uczniów jest sposób traktowania przez nich młodszych kolegów, a także wzajemny stosunek do siebie chłopców i dziewcząt. Badania dowiodły, że w środowisku szkoły specjalnej kontakty te często mają charakter prostacki. Dzieje się tak m.in. dlatego, że jej uczniowie nie wynoszą z domów rodzinnych wzorów prawidłowego zachowania. Wzory zachowania zapożyczają bowiem z filmów albo źle pojmują nowoczesną modę. W tym wypadku działalność szkoły sprowadza się do pracy reedukacyjnej z uczniami, która ma sprawić, że ich kontakty będą miały charakter bardziej kulturalny i koleżeński. Z kulturalnym sposobem bycia ucznia wiąże się ściśle także umiejętność korzystania z infrastruktury szkoły. W badanej szkole jest ona ograniczona, gdyż schody i korytarze są wąskie, a szatnie zbyt małe. Wszystkie te niewygody łagodzi się przez przyuczanie wychowanków do umiejętnego korzystania z pomieszczeń szkolnych, cierpliwego czekania na swoją kolej i zachęcania do ustąpienia miejsca, gdy zachodzi taka potrzeba.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Współpraca szkoły z rodziną w rozwoju kulturalnym ucznia dotyczy także wyglądu, a więc jego ubioru, sposobu noszenia ubrań, schludności, fryzury. Nauczyciele starają się regulować te sprawy z wychowawczego punktu widzenia, przeciwstawiając się bezmyślnemu uleganiu przez uczniów przejściowym modom czy stylowi bycia.

W badanej szkole specjalnej wiele troski i uwagi poświęca się także eliminowaniu wulgarnego słownictwa i kształtowaniu umiejętności taktownego zwracania się uczniów do siebie nawzajem i do nauczycieli. Jest to konieczne, gdyż dzieci upośledzone umysłowo, pochodzące głównie z rodzin patologicznych, nie rozumieją potrzeby używania słów „proszę", „dziękuję", „przepraszam", nie potrafią zachować taktu w mówieniu i nie przebierają w słowach. Nie zawsze też umieją dostrzec właściwe granice zażyłości i poufałości. Z tej racji szkoła specjalna musi ich uczyć uprzejmości i tolerancji wobec innych, a także umiejętnego zachowania się w sytuacjach konfliktowych.

Na podstawie badań można stwierdzić, że omawiana szkoła specjalna – w trosce o rozwój kulturalny własnych uczniów – podejmuje współpracę ze środowiskiem rodzinnym dzieci, wpływa także na wiele sfer ich życia, zwłaszcza kontroluje prawidłowość ich rozwoju psychicznego i emocjonalnego oraz postawy społeczne i kulturalne. Współpraca ta jest możliwa dzięki kompetencjom i oddaniu kadry nauczycielskiej i pracy dla dobra dzieci.

4. Współpraca szkoły specjalnej z rodziną we wspomaganiu ogólnego rozwoju dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym

Podstawą niniejszej części rozdziału była analiza dokumentacji szkolnej ucznia, a także materiału nauczania poszczególnych przedmiotów, rozmowa z nauczycielami, nauczycielami-reedukatorami i logopedą.

W podstawowej szkole specjalnej i gimnazjum specjalnym nauczanie odbywa się w systemie lekcyjnym. Praca dydaktyczna szkoły obejmuje w klasach młodszych naukę podstawowych technik szkolnych, natomiast w starszych – przekazywanie i utrwalanie wiedzy z przedmiotów objętych nauczaniem. Zgodnie z obowiązującą reformą szkolnictwa w klasach I–III nauczanie jest zintegrowane, w klasach IV–VI – blokowe, a w gimnazjum – przedmiotowe. W opinii nauczycieli nauczanie zintegrowane jest dostosowane do potrzeb rozwojowych dziecka, gdyż sprzyja opanowaniu materiału lekcyjnego, ułatwia zdobywanie wiadomości i umiejętności. Na tym etapie nauczania stosuje się też ocenianie opisowe, a w badanej szkole przyjęło ono formę arkuszy obserwacyjnych, kart oceny postępów i listów skierowanych do rodziców, przygotowywanych na koniec każdego semestru. Ocena opisowa – zdaniem nauczycieli – wskazuje osiągnięcia, braki i trud-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

ności uczniów, pozwala na indywidualne podejście do każdego z nich, a także daje rodzicom lepszą orientację co do osiągnięć i braków swojego dziecka.

Program nauczania w szkole specjalnej obejmuje treści nauczania i wychowania podporządkowane założonym celom. I tak program języka polskiego przewiduje doskonalenie umiejętności mówienia, czytania i wypowiadania się w mowie i w piśmie, korzystania z czasopism, książek, słowników, encyklopedii. Uwzględniając walory tekstów i utworów literackich, wskazuje na wartościowe cechy osobowości, takie jak: pracowitość, wytrwałość, prawdomówność, życzliwość. Program tego przedmiotu zakłada także wzbogacenie wiedzy uczniów o świecie, o życiu, a także wykształcenie u nich postaw moralno-społecznych. Poza tym treści w nim zawarte stwarzają wiele okazji do realizacji ścieżek edukacyjnych, czyli edukacji prozdrowotnej, ekologicznej, czytelniczej i medialnej, wychowania do życia w społeczeństwie. Zakres materiału matematyki obejmuje wiedzę praktycznie użyteczną, zogniskowaną wokół czterech działań arytmetycznych na liczbach naturalnych i pozwala na aktywne odkrywanie własności prostych figur płaskich i przestrzennych. Nauczanie przyrody w szkole specjalnej ma duże znaczenie poznawcze, wychowawcze i terapeutyczne. Punktem odniesienia w jej programie jest człowiek, jego zdrowie, życie, region, kraj, relacje z przyrodą ożywioną i nieożywioną. Zakres materiału geografii pozwala uczniom na poszerzenie wiedzy o własnym kraju, poznanie wybranych krajów Europy i krajobrazów świata. Lekcje geografii są okazją do doskonalenia umiejętności korzystania z mapy, wzbogacania zasobu słownictwa dziecka, a także rozwijania zaburzonych funkcji intelektualnych, czyli spostrzegawczości, analizy i syntezy wzrokowej oraz pamięci logicznej. Historia natomiast rozwija zainteresowania przeszłością, wprowadza w świat wartości narodowych, pozwala zdobyć wiedzę o społeczeństwie, a także ułatwia uczniom zajmowanie właściwej postawy społecznej w życiu dorosłym.

Reforma szkolnictwa wprowadziła do nauczania dzieci upośledzonych umysłowo – jako odrębne przedmioty – fizykę, chemię i naukę języka obcego. Program nauczania fizyki i chemii zakłada przekazywanie uczniom wiedzy i umiejętności potrzebnych im w życiu, zwłaszcza w dziedzinie bezpieczeństwa i ochrony zdrowia. Na każdym z wymienionych tu przedmiotów, oprócz celu poznawczego i kształcącego, jest realizowany także cel wychowawczy. Praca nauczyciela na lekcji z dzieckiem upośledzonym umysłowo to przede wszystkim umiejętnie zagospodarowany czas, dobór właściwej metody nauczania i wykorzystanie pomocy dydaktycznych – odpowiednich, przemyślanych i dostosowanych do jego możliwości rozwojowych. Także ze względu na specyfikę cech psychofizycznych dziecka upośledzonego umysłowo w szkole specjalnej stosuje się zbieżność międzyprzedmiotową i indywidualizację nauczania. Zbieżność ta sprzyja bowiem transferowi wiedzy z jednego przedmiotu do innych, pozwala też łatwiej łączyć zjawiska i sytuacje w pewną całość. W nauczaniu dziecka upośledzonego umysłowo nie może być mowy tylko o werbalnym podawaniu treści.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Ono musi wszystko zobaczyć i dotknąć, gdyż ma nie tylko słabo rozwiniętą wyobraźnię, ale nie zna także wielu rzeczy z autopsji. Nauczyciel, prowadząc zajęcia dydaktyczne, musi zatem w miarę możliwości oddziaływać na wszystkie zmysły dziecka. Braki i ograniczenia wynikające z upośledzenia umysłowego muszą być rekompensowane przez bogaty dopływ wrażeń zmysłowych. Dlatego ważną rolę w ich nauczaniu odgrywają wycieczki, np. do instytucji użyteczności publicznej, miejsc pamiątkowych związanych z wydarzeniami historycznymi, bibliotek, czy rekreacyjne wyjścia do parku lub lasu. Wycieczki przyczyniają się od wyrabiania i doskonalenia zdolności obserwacji, mają też wartości wychowawcze, a mianowicie uwrażliwiają go na piękno przyrody, a przez to również na jej ochronę. W roku szkolnym 2001/2002 badana szkoła specjalna z okazji Dnia Dziecka zorganizowała dla swych uczniów wyjazd do Gołuchowa. Ponadto wychowawcy poszczególnych klas indywidualnie organizowali wycieczki. Plan i cel wycieczek był związany z tematyką omawianą na lekcjach. Dzięki temu uczniowie wzbogacali swoją wiedzę i słownictwo.

Współpraca szkoły specjalnej z rodzicami w zakresie rozwoju ogólnego umożliwia dzieciom poznanie wiedzy historycznej, przyrodniczej i geograficznej, a także pozwala na kształtowanie ich charakteru, postaw, uczuć i zachowania.

Analiza dokumentów szkolnych wykazuje, że dzieci upośledzone umysłowo mają duże trudności z opanowaniem podstawowych umiejętności, tj. mówienia, czytania i pisania. Dlatego szczególnie odpowiedzialna jest tu praca nauczyciela języka polskiego. Od stopnia opanowania umiejętności czytania i pisania zależą bowiem w zasadniczej mierze wyniki nauczania innych przedmiotów. Poza tym komunikacja językowa jest podstawą sprawnego funkcjonowania społecznego dziecka. W szkole objętej badaniem zakłada się, że jej absolwenci powinni opanować umiejętność czytania na takim poziomie, aby móc w miarę samodzielnie korzystać z prasy codziennej, czasopism i książek. Szczególnie zwraca się uwagę na rozwój umiejętności czytania ze zrozumieniem. Doskonaląc techniki czytania, na wszystkich przedmiotach stosuje się różne ćwiczenia i wprowadza nowe metody nauczania po to, by aktywizować ucznia intelektualnie i emocjonalnie[2]. Pomoc szkoły w ogólnym rozwoju dziecka upośledzonego umysłowo dotyczy także wykształcenia w nim umiejętności redagowania takich pism użytkowych, jak: życiorys, podanie, list, ogłoszenie, a także wypełniania obowiązujących obecnie druków. Współpraca szkoły specjalnej z rodziną dziecka upośledzonego umysło-

[2] Por. D. Smykowska, *Efekty problemowego nauczania wybranych tematów z historii w klasie VIII szkoły podstawowej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej" 1992, t. 3, s. 128–145; D. Smykowska, *Efekty problemowego nauczania wybranych tematów z historii w klasie VIII Szkoły Podstawowej Specjalnej w Kaliszu* [w:] D. Jankowski (red.), *Z badań naukowych kaliskich pedagogów*, KTPN, Kalisz 1997, s. 103–123; D. Smykowska, *Język polski w szkole specjalnej. Przykładowe konspekty*, WOM, Kalisz 1995, s. 70; R. Wiciński, *Gry dydaktyczne w nauczaniu geografii uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, „Szkoła Specjalna" 1987, nr 5, s. 358–366.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

wo ma zatem pomagać w opanowaniu przez nie umiejętności niezbędnych do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie.

W ogólnym rozwoju dziecka upośledzonego umysłowo ważą rolę odgrywają zajęcia plastyczne. Mają one także znaczenie rewalidacyjne. Wśród ważniejszych zadań plastyki w procesie rewalidacji tych dzieci można wymienić: usprawnianie percepcji wzrokowej, podnoszenie poziomu sprawności manualnej i koordynacji wzrokowo-ruchowej, kształcenie zdolności obserwacji, a także pobudzanie do działania dzieci zahamowanych, natomiast w odniesieniu do dzieci nadpobudliwych – hamowanie ich nadpobudliwości ruchowej. W szkole specjalnej, w której przeprowadzałam badania, tematyka i ilość lekcji plastyki zależy od wieku uczniów. Najwięcej zajęć tego rodzaju mają dzieci z młodszych klas. Często są też organizowane wystawy prac dzieci, zarówno w klasach i w świetlicy, jak i w gablotach znajdujących się na korytarzach.

Praca z dzieckiem upośledzonym umysłowo wymaga oddziaływania na wszystkie jego zmysły. Stąd w badanej szkole znajduje się gabinet pomocy dydaktycznych, w którym są atlasy, mapy historyczne i geograficzne, plansze, obrazy i tablice. Niestety, brakuje niezbędnych pomocy do nauczania fizyki i chemii, ponieważ finanse szkoły w omawianym roku szkolnym nie pozwoliły na ich zakup. Zwracając uwagę na pomoce dydaktyczne szkoły, nie można pominąć wyposażenia biblioteki. Dysponuje ona słownikiem języka polskiego, encyklopedią ogólną i historyczną, geograficzną, leksykonami, słownikami ortograficznymi, dostosowanymi do wieku i możliwości ucznia, przy czym dla uczniów klas młodszych ważne są słowniki ilustrowane. W swym księgozbiorze biblioteka ma także albumy zwierząt chronionych, atlasy ptaków, przyrody chronionej, parków narodowych, zabytków: Wawelu, warszawskich Łazienek i skarbca Jasnej Góry. Są tu też albumy o treści historycznej, duże plansze przedstawiające zwierzęta egzotyczne oraz plansze ukazujące sztukę starożytną. Biblioteka posiada też pojedyncze egzemplarze pięknie i kolorowo wydanych lektur, np. *Pana Tadeusza*, *Krzyżaków*, całą trylogię, *W pustyni i w puszczy*. Niestety są one udostępniane jedynie nauczycielom do wykorzystania na lekcji. Uczniowie mogą jednak wypożyczać lektury znajdujące się w posiadaniu biblioteki, co ma bardzo duże znaczenie, gdyż jest to dla nich jedyny kontakt z książką. Ugruntowaniu wiedzy zdobytej na innych lekcjach służą zajęcia biblioteczne. W badanej szkole specjalnej są one prowadzone przez nauczyciela-bibliotekarza. Lekcje te przygotowują uczniów do samodzielnego wyboru lektur i wyrabiają nawyki czytelnicze. W badanej szkole specjalnej tematykę lekcji bibliotecznych łączono z wiadomościami podawanymi na lekcjach języka polskiego i lekcjach wychowawczych. Wśród pomocy dydaktycznych znajdują się tutaj także filmy dydaktyczne i programy komputerowe.

Zajęcia rewalidacyjne to dodatkowa pomoc dla uczniów tej szkoły specjalnej. Podstawowym ich celem jest rozwój i aktywizowanie tych wszystkich właściwości intelektualnych i osobowościowych ucznia, które umożliwiają mu w miarę pełne uczestnictwo w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Tak sformułowa-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

ny cel pozwala wyodrębnić dwa aspekty pracy rewalidacyjnej: dydaktyczny i terapeutyczny. Z jednej strony ma ona uzupełnić luki materiału nauczania, z drugiej – wyrównywać defekty rozwojowe, w tym również wady wymowy i ograniczenia sprawności manualnej. Zajęcia te są zatem pomocne zarówno dla tych uczniów, którzy mają problemy w przyswajaniu treści przedmiotów, jak i dla tych, którzy mają utrudnione kontakty społeczne z powodu własnych wad, zaburzeń i braków rozwojowych. Wymienione tu braki rozwojowe wynikają często z ciężkich warunków rodzinnych, zaniedbań środowiskowych, niewiedzy czy też obojętności rodziców. W badanej szkole zajęcia rewalidacyjne dzielą się na zajęcia kompensacyjno-korekcyjne i zajęcia rewalidacji indywidualnej. Liczba godzin zajęć kompensacyjno-korekcyjnych jest różna w poszczególnych klasach, tzn. najwięcej godzin – dziesięć tygodniowo – mają dzieci z najmłodszych klas, a najmniej, bo tylko dwie godziny – z najstarszych klas. Zajęcia te są prowadzone przez nauczycieli uczących języka polskiego i matematyki w klasach starszych oraz nauczycieli-reedukatorów w klasach młodszych. Odbywają się one w gabinetach wyposażonych w niezbędne pomoce dydaktyczne. Uczniowie z wadami wymowy raz w tygodniu mają indywidualne zajęcia w gabinecie logopedycznym; trwają jedną godzinę lekcyjną. Takie zajęcia są kolejnym rodzajem współpracy szkoły z rodziną we wspomaganiu ogólnego rozwoju dziecka.

Inną szczególną formą współpracy szkoły z rodziną w sferze wspomagania ogólnego rozwoju dziecka jest prowadzenie indywidualnego toku nauczania. Nauczaniem tym są objęte dzieci kalekie, przewlekle chore, a także z dysfunkcją narządu ruchu w stopniu uniemożliwiającym lub znacznie utrudniającym im uczęszczanie do szkoły. Nauczanie prowadzone w domu dziecka wymaga od nauczyciela doboru właściwych metod nauczania i oddziaływania, a także zwracania uwagi na możliwości dziecka. Taka forma nauczania jest niewątpliwie korzystna dla kalekiego dziecka, a jednocześnie stanowi wielką pomoc dla jego rodziców. Dotyczy do głównie dzieci poruszających się na wózkach inwalidzkich, mieszkających w znacznej odległości od szkoły, gdyż w takich wypadkach przywożenie ich na zajęcia byłoby dla rodziców wielkim kłopotem. Szkoła specjalna – w trosce o rozwój społeczny dzieci korzystających z indywidualnego toku nauczania – utrzymuje z nimi stały kontakt przez włączanie ich, w miarę możliwości, w uroczystości szkolne i umożliwianie spotkań z rówieśnikami.

Innym rodzajem współpracy szkoły specjalnej z rodziną w zakresie ogólnego rozwoju dziecka upośledzonego umysłowo jest wzbogacanie i rozwijanie jego czynnego i biernego słownika. W trosce o rozwój słownictwa nauczyciele prowadzą wiele różnych ćwiczeń, zarówno na zajęciach dydaktycznych, jak i rewalidacyjnych.

Szkoła współpracuje z rodziną także przez zadawanie uczniom prac domowych. Każda taka praca jest wcześniej dokładnie omówiona przez nauczyciela i wynika z tematu lekcji. Niestety, współpraca w tej sferze układa się bardzo różnie. Uczniowie, pochodzący głównie z rodzin prymitywnych oraz przejawiają-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

cych obojętny lub negatywny stosunek do szkoły, przeważnie nie mogą liczyć na pomoc swoich rodziców w odrabianiu zadań domowych. Często też zdarza się, że nie mają odrobionych prac domowych. Tacy uczniowie mają jednak zapewnioną pomoc nauczyciela, choć przed daną lekcją muszą powiadomić go o nieodrobionej pracy domowej i o przyczynie swego zaniedbania.

Współpraca szkoły z rodzinami ma również wymiar materialny i obejmuje zaopatrzenie wszystkich uczniów w niezbędne podręczniki i zeszyty ćwiczeń, które są wypożyczane uczniom na początku roku szkolnego. Dzieci korzystają z nich przez cały rok szkolny, a przed wakacjami zwracają tylko podręczniki, gdyż zeszyty ćwiczeń są do jednorazowego użytku. Natomiast do obowiązków rodziców należy wyposażenie dzieci w potrzebne przybory szkolne.

Analizując działania szkoły specjalnej pod kątem wspomagania w rozwoju ogólnym, zainteresowałam się także ocenami dzieci. Badania wykazały, że wyniki w nauce uczniów szkoły specjalnej są przeważnie ulokowane poniżej ich możliwości rozwojowych. Wynika to z licznych deficytów rozwojowych towarzyszących upośledzeniu oraz zaniedbań środowiskowych. Dla zilustrowania poziomu wiedzy uczniów analizie poddałam średnią ocen uzyskanych przez nich w I półroczu nauki omawianego tu roku szkolnego. Klasyfikacja ta przedstawia się następująco: oceny bardzo dobre uzyskało 16 uczniów, oceny dobre – 35, dostateczne – 95, dopuszczające – 29, a dwóch uczniów uzyskało oceny niedostateczne. Trzeba zaznaczyć, że obiektywna ocena wiedzy szkolnej uczniów jest trudna. Każdego z nich należy oceniać indywidualnie, mając na uwadze wszystkie jego parcjalne deficyty i możliwości rozwojowe. Zazwyczaj nauczyciele starają się dostrzec i ocenić pozytywnie nawet drobny wysiłek ze strony ucznia i niewielki wkład jego samodzielnej pracy.

Przez reformę systemu edukacji[3] wprowadzono – także w szkolnictwie specjalnym – sprawdziany na końcu sześcioletniej szkoły podstawowej (sprawdzian kompetencji) i trzyletniego gimnazjum (sprawdzian preorientujący). Pozwalają one na diagnozowanie osiągnięć uczniów, monitorowanie poziomu nauczania oraz dostarczają obiektywnych i porównywalnych informacji na temat jakości kształcenia. Wprowadzone egzaminy nie mają zatem funkcji kontrolnej i selekcyjnej, ale głównie informacyjną, pozwalającą zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi na wnikliwe spojrzenie na własny sposób uczenia się i nauczania. Wskazują na to, w jakim stopniu uczeń opanował umiejętności niezbędne nie tylko na danym etapie kształcenia, lecz także przydatne w życiu, a więc: czytanie, pisanie, rozumowanie, korzystanie z informacji i stosowanie wiedzy w praktyce. Zgodnie

[3] Podstawą prawną sprawdzianu jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 grudnia 2000 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

z rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej w badanej szkole egzamin dla klas szóstych przeprowadzono w kwietniu, a dla klas gimnazjalnych w maju.

Omawiając współpracę szkoły specjalnej z rodziną w zakresie rozwoju ogólnego dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, nie można pominąć informacji dotyczącej zainteresowania losami przyszłych jej absolwentów. W tym zakresie szkoła działa bardzo aktywnie, gdyż uczy redagowania podania i życiorysu, kompletuje niezbędne dokumenty uczniów i aktualizuje wyniki badań psychologicznych. Uczniom pochodzącym z rodzin niewydolnych wychowawczo szkoła pomaga też w wyborze przyszłego zawodu, a także w znalezieniu miejsca praktyk. Po zakończeniu roku szkolnego pełną dokumentację swoich absolwentów przesyła do Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Kaliszu, w którym absolwenci mogą od września kontynuować naukę i zdobywać różne specjalności zawodowe.

W niniejszym rozdziale przedstawiłam współpracę szkoły specjalnej i rodziny w sferze korygowania i kompensowania zaburzeń rozwoju biologicznego dziecka upośledzonego umysłowo, a także wspomagania jego rozwoju psychospołecznego, kulturalnego i ogólnego. Analiza dokumentacji pracy szkoły specjalnej pod tym kątem wykazała, że szkoła ta jest głównym inspiratorem i koordynatorem działań zaspokajających potrzeby rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim. Badania ujawniły, że mając na celu pomoc rodzinie w rozwoju dziecka, wypracowała pewien wielokierunkowy i wieloaspektowy system pracy z nim (praca dydaktyczna, zajęcia rewalidacyjne nauczanie indywidualne). Analiza pracy szkoły w zakresie wspomagania rozwoju dziecka upośledzonego umysłowo ujawniła także potrzeby takiego działania w stosunku do dzieci pochodzących ze środowisk niesprzyjających temu rozwojowi, a nawet wręcz zaburzających go. Pomimo że szkoła specjalna pomaga rodzinie w rozwoju dziecka, stoi jednak na stanowisku, że nie może całkowicie przejąć odpowiedzialności za wychowanie, oczekuje zatem przede wszystkim aktywnego wsparcia przez rodziców. Dlatego też utrwalenie uzyskanych wyników w zakresie rozwoju dziecka upośledzonego umysłowo zależy od konsekwentnie prowadzonej współpracy szkoły i rodziny. Istotne jest więc, aby nauczyciele i rodzice byli zdolni do wzajemnego uzupełniania się we wspomaganiu rozwoju dziecka, traktowali współpracę jako stan pożądany, chociaż uwarunkowany odpowiednim poziomem kompetencji każdej ze stron. Współdziałanie nauczycieli i rodziców powinno być zatem zarówno punktem wyjścia, jak i mieć na celu niesienie pomocy dziecku upośledzonemu w zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego. Natomiast szkoła specjalna powinna ponadto spełniać rolę ośrodka informacji, inspiracji i decyzji oraz równocześnie ośrodka integrującego i koordynującego różnorodne działania ze środowiskiem rodzinnym.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Rozdział VII

Stosowane i postulowane działania służące zaspokajaniu potrzeb rozwojowych uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim

Analiza zgromadzonych wyników badań ukazała uwarunkowania rozwoju biologicznego, psychospołecznego i kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo i dała empirycznie wiarygodne podstawy do praktycznego konfrontowania ich z możliwościami środowiska rodzinnego i szkolnego w zaspokajaniu jego potrzeb. Celem przeprowadzonych badań było nie tylko rozpoznanie istniejącego stanu rzeczy, lecz także udoskonalenie współpracy szkoły i rodziny w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim.

Uczniowie szkoły specjalnej stanowią środowisko specyficzne ze względu na swoje rozliczne deficyty rozwojowe. Dlatego tak istotnymi zasadami współdziałania rodziny i szkoły w zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego jest jedność ich działań oraz aktywność i systematyczność. Ta pierwsza zwraca uwagę na konieczność podejmowania przez szkołę i rodzinę zgodnych celów służących wspomaganiu rozwoju dziecka oraz stosowania w miarę jednolitych metod i form ich osiągania. Wszelka sprzeczność stawia pod znakiem zapytania oczekiwane rezultaty współdziałania oraz podważa autorytet jednej ze stron. Z kolei zasada aktywnej i systematycznej współpracy podkreśla potrzebę czynnego udziału i stałego włączania się szkoły i rodziny w zadania inicjowane podczas współdziałania. Współpraca rodziny i szkoły powinna przebiegać bez zakłóceń, z przestrzeganiem reguł partnerstwa i uznania wzajemnych kompetencji. Autokratyzm jednego z partnerów tej interakcji może wywołać u drugiego niechęć i wrogość. Nauczyciel szkoły specjalnej nie powinien traktować rodziców jako mniej kompetentnych partnerów, lecz starać się wykazać, że sam jest dla nich wyłącznie doradcą i opiekunem ich dzieci. Swoją wiedzą i doświadczeniem pedagogicznym powinien służyć rodzicom i wspierać ich w rozwoju ich dzieci upośledzonych umysłowo.

Analiza materiału badawczego pozwala stwierdzić, że rodzice powszechnie akceptują pogląd, że efekty pracy szkoły specjalnej są ściśle powiązane ze współpracą z rodziną, jednak obie strony dostrzegają bariery utrudniające pełne współdziałanie. Nauczyciele wymieniają tu głównie bierność większości rodziców i ich po-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

stawę roszczeniową. Poważnym błędem we współpracy tych dwóch środowisk jest też traktowanie szkoły przez rodziców w sposób formalny, tzn. ograniczanie się wielu rodziców tylko do udziału w wywiadówkach, poświęconych głównie omawianiu wyników nauczania i zachowania uczniów.

Należy zatem zapytać: Jakie są oczekiwania szkoły w kwestii współpracy z rodzicami swych uczniów? Nauczyciele w szczególności oczekują od rodziców nasilenia wzajemnych kontaktów, pomocy dzieciom w odrabianiu prac domowych, zainteresowania ich osiągnięciami szkolnymi i zachowaniem w szkole i poza nią, wspólnego rozwiązywania trudnych problemów wychowawczych, troski o higienę i wygląd dzieci, znajomości możliwości dziecka, szacunku, życzliwości i zaufania, a także respektowania wskazań i rad pedagogicznych.

Z drugiej strony należy tu również zadać pytanie: Jakie są oczekiwania rodziców wobec szkoły? Jakie zmiany mogą nastąpić w ich aktywności w wyniku współdziałania ze szkołą specjalną?

1. Zmiany w aktywności i oczekiwaniach rodziny w wyniku współdziałania ze szkołą specjalną w zakresie zaspokajania potrzeb rozwojowych dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim

Przystępując do omówienia zmian w aktywności i oczekiwaniach rodziców, które mogą i powinny wystąpić w wyniku współdziałania ze szkołą specjalną, należy przypomnieć, jak duże znaczenie mają te dwa podstawowe środowiska wychowawcze dla rozwoju dziecka. To właśnie rodzina i szkoła jest miejscem licznych oddziaływań, które mają decydujący wpływ na jego rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny. Jeżeli chcemy, by rozwój ten w rodzinie przebiegał prawidłowo, konieczne jest stworzenie pozytywnego klimatu emocjonalnego, podejmowanie wielu działań opiekuńczych, wychowawczych i kulturalnych. Szkoła jest zaś odpowiedzialna za inspirowanie i organizowanie działalności uczniów oraz za proces dydaktyczno-wychowawczy, a także za współpracę z rodzicami.

Współpraca rodziny i szkoły winna być procesem stałym, uwzględniającym kompetencje tych dwóch środowisk w wychowaniu dziecka, jak i w zaspokajaniu potrzeb jego rozwoju.

Z badań wynika, że styczność i więź szkoły specjalnej z domem rodzinnym dzieci opiera się głównie na świadomie inicjowanej i rozwijanej współpracy. Praktyka edukacyjna pokazuje, że przynosi to dobre rezultaty w postaci dodatnich wyników w nauczaniu, pozytywnego stosunku uczniów do obowiązków szkolnych, a także w ograniczeniu ich zaburzeń emocjonalnych, fizycznej i słownej agresji. Obie instytucje – rodzinę i szkołę – łączy wspólne działanie na rzecz dobra dziecka. Dlatego, na podstawie wyników badań, można stwierdzić, że głównymi celami współpracy nauczycieli i rodziców są: sugerowanie rodzicom określonych

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

oddziaływań wychowawczych sprzyjających pełnemu rozwojowi bio-psycho-socjo-kulturalnemu dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim; uświadomienie rodzicom, że wszechstronny rozwój dziecka zależy od wspólnych działań; umożliwienie nauczycielom i rodzicom wzajemnego porozumienia partnerskiego; ułatwienie nauczycielom zrozumienia relacji dziecko – rodzina oraz oczekiwań rodziców wobec dziecka i szkoły.

Niekwestionowanym zadaniem rodziny i szkoły specjalnej jest wspomaganie dziecka upośledzonego umysłowo we wszechstronnym rozwoju. Należy zatem zapytać, dlaczego wyżej wymienione cele nie zawsze skutkują dobrym współdziałaniem rodziców i nauczycieli? Jakie zmiany w oczekiwaniach i aktywności rodziny może przynieść jej współpraca ze szkołą?

W odpowiedzi na te pytania wykorzystałam informacje z wywiadu środowiskowego, wywiadu z dyrektorem szkoły i rozmowy z nauczycielami badanej szkoły specjalnej. Zagadnienie oczekiwań rodziców wobec szkoły jest istotne dla podjętych badań, ich znajomość bowiem stanowi ważną informację dla zmiany pracy szkoły w dziedzinie jej współpracy z rodziną.

Analiza opinii oraz liczba odpowiedzi odnoszących się do nich pozwala sądzić, że oczekiwania rodziców wobec nauczycieli zależą od ich dotychczasowych doświadczeń, motywów i bodźców. Oczekiwania te są uwarunkowane także jakością potrzeb rodziców, treścią ich spostrzeżeń i odnajdują swój wyraz w ich życzeniach. Niemniej wszystkie oczekiwania rodziców wobec szkoły są podyktowane w pierwszej kolejności troską o skuteczną edukację dzieci, ich wychowanie i przygotowanie do życia w społeczeństwie. Niemal wszyscy rodzice objęci badaniem oczekują od nauczyciela uwzględnienia możliwości rozwojowych powierzonych mu uczniów. Dlatego dla rodziców istotne są takie cechy osobowości nauczyciela, jak: wyrozumiałość, tolerancja, otwartość, życzliwość, opanowanie, sprawiedliwość. Życzeniem większości badanych jest także to, by nauczyciel potrafił przekazać uczniom nie tylko wiedzę i umiejętności niezbędne w życiu, ale także wzory zachowań. Ważna jest również – zdaniem rodziców – pomoc nauczyciela w korygowaniu parcjalnych deficytów u dzieci oraz w opanowaniu wiedzy.

Oczekiwania rodziców wobec szkoły i nauczycieli dotyczą także rzetelnych informacji o postępach w nauce i zachowaniu dziecka. Rodzice są bowiem niezadowoleni z formy przekazywania informacji o postępach dziecka w nauce w postaci karteczki z wypisanymi ocenami z poszczególnych przedmiotów. Oczekują od wychowawców bardziej wszechstronnej informacji, zarówno o jego postępach, jak i trudnościach w nauce, a także o zachowaniu na lekcjach i o stosunkach z kolegami. Rodzice chcą również wiedzieć, w jaki sposób ich dziecko radzi sobie: z rozwiązywaniem konfliktów z rówieśnikami, ze współpracą z grupą, z występowaniem przed publicznością w czasie uroczystości klasowych, z funkcjonowaniem w sytuacjach stresowych związanych z nauką szkolną, np. w czasie odpowiedzi przy tablicy. W opinii rodziców nie wystarczy informować ich o niedostatecz-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

nych postępach uczniów w nauce, ale trzeba także wspólnie poszukać sposobów ich przezwyciężania, np. przez rozpoznanie możliwości uczniów, poszerzenie wiedzy na temat zaburzeń parcjalnych towarzyszących upośledzeniu, a w związku z tym – wyrozumiałe, indywidualne traktowanie, dodatkową pomoc czy skierowanie dziecka na zajęcia kompensacyjno-wyrównawcze. Rodzice oczekują także informacji o wszelkich niepokojących zachowaniach dzieci, z jednoczesnym wskazaniem kierunku pracy z nimi w trudnych sytuacjach. Poza tym zauważają, że ich dzieci doznają w szkole nie tylko niepowodzeń, lecz także odnoszą drobne sukcesy, natomiast na wywiadówkach informuje się ich przede wszystkim o trudnościach. Dlatego oczekują od nauczycieli większego zainteresowania sukcesami dziecka i szukania różnych sposobów ich nagradzania.

Liczne wypowiedzi badanych rodziców zawierają także sugestie, aby umożliwiać im w szkole spotkania z nauczycielami poszczególnych przedmiotów, szczególnie wtedy, gdy dziecku grozi ocena niedostateczna.

Rodzice uczniów mieszkających poza Kaliszem domagają się natomiast stwarzania korzystniejszych warunków do odrabiania lekcji w świetlicy szkolnej. W domu rodzinnym dzieci często nie mają warunków do wykonywania tej pracy, a ze szkoły wracają późno i są już zmęczone. Świetlica szkolna spełnia takie warunki, a dzieci mogą tam skorzystać także z pomocy opiekuna. Ważne jest i to, że rodzice w wielu przypadkach nie umieją lub nie chcą pomóc dziecku w nauce szkolnej.

Rozwiązania wielu trudności dydaktycznych i wychowawczych rodzice upatrują w lepszym wyposażeniu szkoły w pomoce dydaktyczne i w wykorzystaniu jej infrastruktury. Ich życzeniem jest np. to, by każda klasa miała wygospodarowane miejsce, gdzie uczeń będzie mógł schować swoje przybory szkolne: farby, kredki, bloki, kapcie. Codzienne noszenie ich w plecaku powoduje, że dzieci szybko je niszczą lub gubią.

Szczególnej pomocy oczekują rodziny niewydolne wychowawczo i niezaradne życiowo. Dotyczy to zarówno pomocy materialnej lub rzeczowej dla samego dziecka, jak i dla domu. Pomoc taka powinna również obejmować organizowanie i dofinansowanie letniego i zimowego wypoczynku dzieci.

Z wypowiedzi wielu rodziców wynika, że zwracają oni również uwagę na problemy dotyczące ich samych. Oczekują od nauczycieli zindywidualizowanego podejścia, lepiej skoordynowanych działań, ściślejszych i bardziej owocnych kontaktów, informacji o wymaganiach dydaktyczno-wychowawczych szkoły, które powinny być omawiane na początku roku szkolnego i na bieżąco uzupełniane. Poza tym rodzice chcieliby widzieć w nauczycielu partnera w wychowywaniu i nauczaniu ich dziecka, w przezwyciężaniu sprawianych przez ucznia trudności wychowawczych. Być może dlatego wielu z nich oczekuje od nauczyciela kompetentnych rad, wskazówek i pouczeń. Natomiast wszystkie nakazy i zakazy wydawane przez szkołę powinny – zdaniem rodziców – uwzględniać możliwości uczniów i rodziców, gdyż w przeciwnym razie nie da się ich wyegzekwować.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Z wypowiedzi rodziców można wywnioskować też, że oczekują oni od nauczycieli sumiennego wykonywania obowiązków zawodowych, a nawet nowatorstwa odnośnie do pomocy ich dziecku w nauce. Ponadto stwierdzają oni, że liczą na to, iż nauczyciele w każdej sprawie pomogą ich dziecku, że będą dla niego dobrzy, wyrozumiali i cierpliwi, że przygotują je praktycznie do życia w normalnym społeczeństwie. Chcą też, żeby szkoła i nauczyciele pomogli im samym, jako rodzicom, pokonywać trudności związane z wychowywaniem dzieci naznaczonych przez los upośledzeniem umysłowym, a nierzadko także wadami fizycznymi.

Oczekiwania rodziców dotyczą postaw nauczycieli, które powinny być wzorem do naśladowania dla ich dzieci. Zdaniem rodziców nauczyciel ma być postacią wprowadzającą ład, posiadającą umiejętności organizatorskie, powinien być dobrym fachowcem (przekazującym wystarczającą wiedzę), osobą życzliwą i mającą kompetencje interpersonalne. Można powiedzieć, że percepcja nauczyciela jest w tym wypadku podporządkowana społecznie wypracowanej normie widzenia nauczyciela i przypisanej mu roli społecznej i zawodowej.

Rodzice widzą też potrzebę zmiany działań szkoły, tak by była atrakcyjna dla dzieci. Taka zmiana powinna ułatwić ich rozwój fizyczny, psychospołeczny i kulturalny, co implikuje zwiększenie liczby zajęć rekreacyjnych i sportowych, liczby wycieczek, wyjść do kina i teatru, imprez dyskotekowych. Uatrakcyjnienie pobytu dziecka w szkole wiąże się też ze skuteczniejszym wykorzystaniem sali gimnastycznej i z możliwością korzystania przez dzieci z basenu. Rodzice zwracają także uwagę na organizowanie dzieciom w szkole czasu wolnego po lekcjach, na zapobieganie nikotynizmowi oraz wszelkim patologiom. W trudnościach i kłopotach i w trosce o zdrowie dziecka oczekują od szkoły fachowych porad pedagogicznych, psychologicznych, ciągłej opieki medycznej i stomatologicznej, a także umożliwienia im kontaktów z poradniami specjalistycznymi. Wielu rodziców zauważa, że istotnym problemem jest obecnie agresja wśród dzieci, stąd oczekują od nauczycieli informacji o metodach postępowania i wychowywania dziecka z zaburzeniami emocjonalnymi, pomocy w rozwiązywaniu trudności wychowawczych, a także możliwości kontaktu z psychologiem szkolnym.

Uwagi krytyczne rodziców, a przez to i oczekiwanie zmian dotyczyło organizacji lekcji zastępczych, kultury w codziennych kontaktach uczeń – nauczyciel, uczeń – pracownik szkoły, poszanowania godności osobistej ucznia, konsekwencji w poczynaniach wychowawczych szkoły i nauczycieli. Pewien odsetek badanych rodziców wysoko ocenia nauczycieli, darzy ich zaufaniem lub wdzięcznością. Inni rodzice odnoszą się do nauczycieli krytycznie i z niechęcią, a nawet wrogością. Niezależnie jednak od tego, jakie stanowisko w tej sprawie zajmuje dany rodzic, niemal wszyscy są przeciwko „publicznemu" krytykowaniu przez nauczycieli ich postępowania w obecności dziecka, a takie sytuacje zdarzały się w szkole. Oceny krytyczne utrudniają rodzicom wychowywanie dzieci w domu. Niewątpliwie nauczyciele powinni być świadomi tego problemu oraz tego, że ich autorytet dominuje wtedy nad autorytetem rodziców.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Oczekiwania rodziców wobec szkoły oraz ich stosunek do niej można rozpatrywać także w kategorii dystansu, a wtedy należy wyodrębnić kilka jego typów:

Pierwszym jest dystans poznawczy, kiedy to rodzice nie znają zadań i metod pracy szkoły. Stosunek rodziców do szkoły przejawia się w takim wypadku przede wszystkim w postawach życzeniowych, wyrażających się niejednokrotnie w żądaniu zaspokajania potrzeb własnych i swoich dzieci. Postawa roszczeniowa znajduje swój wyraz m.in. w chęci uzyskania dodatkowych świadczeń, w zwalnianiu rodziców z obowiązku wyposażenia dziecka w przybory szkolne, a nawet w wysuwaniu żądań, którym szkoła nie jest w stanie sprostać.

Drugim typem dystansu jest dystans opozycji wobec szkoły, często połączony z ignorancją rodziców w odniesieniu do jej problemów i potrzeb. Występuje on wówczas, gdy rodzice nie interesują się życiem szkoły, a niekiedy stają w opozycji wobec niej.

Trzecim typem dystansu jest bierność, która uwidacznia się wtedy, gdy rodzice znają potrzeby, zakres i specyfikę działalności szkoły, ale nie chcą uczestniczyć w życiu szkoły. Sami nie włączają się w codzienne sprawy szkoły.

W opinii nauczycieli większość rodziców uczniów badanej szkoły przejawia postawę opozycji i bierności, więc niewystarczająco włącza się w życie szkoły i klasy. Ci natomiast, którzy w jakimś stopniu współpracują ze szkołą, swoje zaangażowanie sprowadzają do udziału w zebraniach ogólnych, klasowych i wywiadówkach. Bardzo nieliczni włączają się w organizowanie imprez klasowych i szkolnych, jak również pomagają wychowawcy w pracach na rzecz klasy i szkoły. Jednakże i tę pomoc trudno uznać za w pełni aktywną. Z tym poglądem wiążą się także pragnienia rodziców dotyczące ich zakresu współpracy ze szkołą. Rodzice oczekują bowiem od szkoły inicjowania działań i wskazania im możliwości włączenia się w proces dydaktyczno-wychowawczy. W ten sposób rozumieją oni swój udział we wspólnych przedsięwzięciach, które mają ułatwić rozwój bio-psycho-socjo-kulturalny ich dzieci.

Syntetyczne ujęcie wszystkich przedstawionych zmian w aktywności i oczekiwaniach rodziców, zaistniałych pod wpływem współpracy ze szkołą, tworzy wspólny obszar, który dotyczy zaangażowanego uczestnictwa obu stron w zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim, doskonalenia sposobu, form i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, rozwijania właściwych relacji między rodzicami i nauczycielami. W tej współpracy rodzina i szkoła powinny zajmować pozycję partnerską, uwzględniając jednocześnie wzajemne kompetencje.

Na podstawie wyników badań, można wyrazić pogląd, że rozwój i wychowanie dziecka upośledzonego umysłowo w rodzinie i w szkole są z pewnością tym skuteczniejsze, im większą uwagę zwraca się na współpracę obu tych środowisk. Dlatego też przy obustronnym wysiłku i zrozumieniu można pokonywać wszelkie bariery utrudniające tę współpracę i jednocześnie dążyć do zmiany w aktywności rodziców i szkoły dla rozwoju dzieci. Oczekiwania rodziców wobec szkoły

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

są w pełni uzasadnione, a dotyczą zmiany metod pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo. Szkoła powinna bowiem dopomóc rodzicom w pokonywaniu trudności związanych z wychowywaniem ich dzieci i wspieraniem ich rozwoju.

Dokonane ustalenia – związane ze zmianami w aktywności i oczekiwaniach rodziców – nakazują w pewnym stopniu przekształcenie typu i charakteru działań szkoły. W dalszej części przedstawiam propozycje tych zmian polegających na doskonaleniu współpracy domu rodzinnego ucznia ze szkołą.

2. Zmienianie typu i charakteru działań szkoły w wyniku współpracy ze środowiskiem rodzinnym dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim

Analiza oczekiwań rodziców wobec szkoły specjalnej pozwala na wniosek, że relacja szkoła – dom nie wygląda pomyślnie. Z dokumentacji szkolnej wynika bowiem, że współpraca z rodziną jest nakreślona dość wąsko. Nauczyciele traktują tę współpracę głównie jako wzajemne informowanie się o postępach w nauce i zachowaniu uczniów. Biorąc zatem pod uwagę obecny zakres aktywności rodziców i ich oczekiwania wobec szkoły specjalnej, zauważyłam pilną potrzebę zmiany typu i charakteru jej działań, by zwiększyć zainteresowanie i zaangażowanie rodziców wspieraniem rozwoju swoich dzieci. Wiadomo przecież, że szkoła nie może zaspokajać w pełni potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim w oderwaniu i bez udziału jego środowiska rodzinnego. Z kolei sprawne wykonanie zadań opiekuńczo-wychowawczych rodziny wymaga skorelowania ich z pracą dydaktyczno-wychowawczą szkoły. Skuteczność współpracy szkoły z rodziną zależy w dużej mierze od ujednolicenia zasad oraz od wypracowania form tej współpracy, z uwzględnieniem specyfiki środowiska szkolnego. Niewątpliwie szkoła ma możliwości oddziaływania na życie rodziny dzieci upośledzonych umysłowo, chociaż jest to trudne. Przeprowadzone badania w pełni to potwierdziły.

Zmienianie działań badanej szkoły specjalnej powinno być zatem ściśle związane z oczekiwaniami rodziców wobec niej. Zmiana ta może pójść w dwóch kierunkach: przez bezpośrednie oddziaływanie szkoły na dzieci, tzn. rozpoznawanie ich potrzeb i pomaganie im w rozwoju fizycznym, psychospołecznym i kulturalnym, a także przez optymalizację współpracy z ich rodzicami. Z myślą o doskonaleniu tej współpracy szkoła oczekuje od rodziców aktywnego uczestnictwa w życiu szkolnym, czyli zainteresowania sprawami klasy, włączania się w rozwiązywanie problemów związanych z nauczaniem, wychowaniem i wspieraniem w rozwoju. Liczą się także te sposoby zachowań rodziców, dzięki którym biorą oni pośrednio udział w tym, co dzieje się w szkole, a więc ich pomoc w odrabianiu prac domowych, kontrola ocen i informacji zamieszczonych w dzienniczku

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

ucznia. Oczekiwania pracowników szkoły dotyczą także zwiększonej troski o higienę dzieci i wyposażenie ich w niezbędne przybory szkolne.

Ze strony rodziców niezmiernie istotna jest również życzliwość, zaufanie, pełne zrozumienie dla działań nauczycieli, które podejmują dla dobra dziecka, a także akceptowanie ich metod pracy dydaktyczno-wychowawczej i terapeutyczno-rewalidacyjnej nawet wtedy, gdy nie są dla nich zrozumiałe. Nie ma wątpliwości, że te oczekiwania szkoły są niezwykle ważne, decydują one bowiem o jakości wzajemnych kontaktów rodziców i nauczycieli. Zrozumienie, szacunek, zaufanie, które kształtuje się stopniowo na gruncie pozytywnych doświadczeń rodziców, ma też bardzo korzystny wpływ na stosunek samych uczniów do nauczycieli. Rodzice, którzy wypowiadają się pozytywnie o nauczycielu w rozmowie ze swymi dziećmi, „podtrzymują" ich chęci do nauki, wpływają pośrednio na wyniki, a także przedstawiają korzystny „obraz" nauczyciela. Dobre wyniki w nauce są z kolei czynnikiem sprzyjającym pozytywnemu nastawieniu rodziców do nauczycieli; dzięki temu rodzice wierzą, że nauczyciele służą dobru dzieci. Sytuacja komplikuje się wtedy, gdy spojrzymy na nastawienie rodziców tzw. dzieci problemowych, które nie chcą się uczyć i źle się zachowują. Wydaje się wówczas, że ci rodzice nie ufają nauczycielom i nie akceptują ich pracy.

Szkoła oczekuje także od rodziców obiektywnej oceny możliwości intelektualnych ich dziecka, jak również oceny jego zachowania w szkole i poza nią. Wiąże się z tym oczekiwanie wspólnego rozwiązywania trudnych sytuacji wychowawczych. Często bowiem występuje rozbieżność ocen działań dziecka przez rodzica i nauczyciela, choćby dlatego, że obie strony mają inne pole obserwacji i różne nastawienie do tych samych spraw. Zdarza się często, że niepowodzenia dziecka w nauce lub jego złe zachowanie rodzice przypisują nauczycielowi, złemu wpływowi rówieśników lub szkoły.

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że konieczne jest również zwiększenie kontaktów szkoły z rodzicami, zarówno indywidualnych, jak i zbiorowych. Kontakty te powinny być systematyczne, a nie tylko sporadyczne, niejako na „zlecenie"; powinny one dostarczać nauczycielowi informacji o samym dziecku, natomiast rodzicom uzmysłowić znaczenie roli, jaką odgrywa rodzina w jego rozwoju. Ważne jest, aby dziecko upośledzone umysłowo miało korzystne warunki do zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego w swej rodzinie i w szkole oraz aby łączył je silny związek emocjonalny z członkami rodziny. Dziecko bowiem łatwiej odnajduje się w rzeczywistości społecznej, gdy ma oparcie w osobach bliskich.

Bardzo istotny dla optymalizacji współpracy szkoły z rodziną jest też aktywny udział rodziców w życiu szkoły i w uroczystościach przez nią organizowanych.

Jakie działania powinna zatem podejmować szkoła, aby zachęcić rodziców do optymalizacji tej współpracy? Pytanie wydaje się trudne z punktu widzenia relacji, jakie zachodzą między rodzicami i nauczycielami. Wyniki badań pozwalają sądzić, że pozytywne opinie rodziców o nauczycielach są istotnie związane z ich

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

dodatnimi cechami osobowymi i zawodowymi, z pracą dla dobra dzieci. Dlatego szansę na zjednanie rodziców do współpracy ma tylko ten nauczyciel, który potrafi wyrobić sobie w ich środowisku autorytet i który każdego z nich będzie traktował indywidualnie już podczas pierwszego kontaktu. W środowisku rodzinnym dzieci upośledzonych umysłowo taki nauczyciel może być inicjatorem porozumienia i współpracy.

W świetle tego stwierdzenia interesującą propozycją jest tzw. godzina do dyspozycji rodziców, którą wychowawca mógłby przeznaczyć na omawianie z rodzicami spraw dotyczących ich dzieci lub rozmawiać na zaproponowane przez nich tematy. Jest to czas potrzebny na konsolidację obu stron chcących pomagać dzieciom w rozwoju. Spotkania te będą skuteczniejsze wtedy, gdy będą miały następującą formę:

- na początku roku szkolnego, na spotkaniu organizacyjnym z rodzicami, nauczyciel przedstawia program nauczania i wychowania oraz cele zaplanowane na dany rok szkolny;
- opowiada rodzicom o swoim przygotowaniu i kompetencjach, by przekonać ich, że warto powierzyć mu swoje dzieci;
- prosi rodziców o krótką informację o ich dziecku, mogącą mieć wpływ na jego wyniki w nauce i zachowaniu, a w ten sposób poznaje też zakres wiedzy rodziców o dziecku;
- ustala z rodzicami program dyscyplinarny, czyli np. sposób reagowania na spóźnienia i na brak prac domowych, wyjaśnia zakres oczekiwanej współpracy i prosi rodziców o pomysły;
- w czasie roku szkolnego organizuje spotkania z rodzicami poświęcone trudnościom w uczeniu się i zachowaniu, a także podsumowujące wyniki nauczania, na których przedstawia mocne strony dzieci, ich postępy i sukcesy, natomiast sferę, która wymaga korekty, pozostawia do omówienia na indywidualnych spotkaniach;
- wspólnie z rodzicami poszukuje sposobów postępowania w danej sytuacji lub rozwiązania problemu[1].

Aby ułatwić wzajemne kontakty oraz nadać im status programowej działalności wychowawczej szkoły, można odwołać się do propozycji Grzegorza Koźmińskiego – szkolnej procedury kontaktów z rodzicami[2]. Są tam zapisane, w postaci krótkiego kodeksu, zasady postępowania nauczyciela. Cytowany autor m.in. zakłada, że kontakty rodziców i nauczycieli powinny odbywać się według harmonogramu przedstawionego na początku roku szkolnego i uzgodnionego z radą rodziców i wychowawcami klas. Istnieje także możliwość kontaktu dodatkowego z nauczycielem,

[1] Zob. A. Bochniarz, A. Grabowiec, *Możliwości i bariery współpracy szkoły z rodzicami* [w:] M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki (red.), *Edukacja w perspektywie integracji Europy*, WSP TWP, Warszawa 2001, s. 577–581.

[2] G. Koźmiński (red.), *Efektywna współpraca nauczycieli i rodziców*, „K&K", Złotów – Piła 2002, s. 10.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

ale tylko w przypadkach uzasadnionych losowo i po uprzednim uzgodnieniu z nim telefonicznie nowego terminu spotkania. Nieobecność rodziców na spotkaniach obowiązkowych powinna być natomiast – zdaniem autora – usprawiedliwiona przez nich pisemnie. Jako miejsce kontaktów nauczycieli i rodziców na terenie szkoły autor wskazuje wyłącznie gabinety oraz klasy szkolne i wyraźnie zaznacza, że nauczyciel nie powinien udzielać informacji o uczniach zarówno telefonicznie, jak i w czasie trwania zajęć czy pełnienia dyżurów. W przekonaniu autora stosowanie proponowanej tu procedury eliminuje z pracy szkolnej przypadkowość, niekompetencję i błędy decyzyjne, zaś samemu nauczycielowi stwarza komfortową sytuację działania zgodnego z instrukcją. Poza tym jej stosowanie nie tylko ułatwia nauczycielowi pracę i zaoszczędza jego czas, ale także doskonali współpracę szkoły z rodzicami, ochrania status zawodowy i społeczny nauczyciela, jak również poprawia wizerunek szkoły.

Zmienianie typu i charakteru działań szkoły może także dotyczyć procesu dydaktyczno-wychowawczego. Nauczyciel może np. celowo zapraszać rodziców lub zaproponować im stały termin hospitowania przez nich lekcji. Takie otwarte zajęcia staną się nie tylko wielkim przeżyciem dla wszystkich biorących w nich udział, lecz także stworzą sytuacje, w których rodzice mogą zaobserwować sposób pracy nauczyciela, jego metody, podejście do dzieci, a także zobaczyć swoje dziecko w szkolnej rzeczywistości. Dzięki tym zajęciom rodzice sami poznają osiągnięcia swojego dziecka i całej jego klasy oraz zobaczą wyniki własnej pracy wychowawczej. Może się to niewątpliwie przyczynić do ujednolicenia oddziaływań pedagogicznych, wymagań szkoły i domu rodzinnego. Takie otwarte zajęcia można przeprowadzić na każdym etapie edukacji, z różnych okazji, osiągając różne cele, ale przede wszystkim cel nadrzędny – integrację uczniów, rodziców i szkoły, scalenie ich w jedną wspólnotę.

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że przygotowanie i prowadzenie zajęć otwartych oznacza dla nich nową, dodatkową pracę i duże emocje. Z drugiej zaś strony zajęcia te mogą ułatwić im lepsze poznanie rodziców swoich uczniów, a także samych uczniów, którzy w ten sposób znajdą się w nietypowej dla siebie sytuacji. Ponadto szkoła, mając na uwadze pozyskanie rodziców do współpracy, może pozwolić im na obserwację dziecka na tle grupy i w czasie zajęć.

Inną formą zaangażowania rodziców w życie szkoły i klasy – zdaniem nauczycieli i dyrektora szkoły – mogą być różne imprezy klasowe organizowane przez dzieci, np. pasowanie na ucznia, Dzień Matki, Dzień Babci, Dzień Dziadka, Dzień Nauczyciela. Uroczystości te zarówno pielęgnują tradycje związane z tymi świętami, jak i umożliwiają wspólne (rodziców i dzieci) spędzenie czasu na terenie szkoły. Oprócz tego rodzice, uczestnicząc osobiście w pracy szkoły, mogą porównywać informacje i deklaracje nauczycieli z rzeczywistą sytuacją wychowawczą, z ich osiągnięciami pedagogicznymi.

Z wypowiedzi dyrektora szkoły wynika, że nowością dla rodziców byłoby organizowanie spotkań z ciekawymi ludźmi, którzy mogliby udzielić ważnych dla nich informacji, np. zaproszenie na zebranie ogólne policjanta, prawnika, leka-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

rza, psychiatry, przedstawiciela „Pefronu", MOPS czy przedstawiciela fundacji na rzecz osób niepełnosprawnych.

Bardzo interesującym przykładem modyfikowania pracy szkoły – z myślą o pozyskaniu rodziców do współpracy – jest nagradzanie ich za działalność w integrowaniu klasy, np. podczas zebrania klasowego, w formie notatki w gazetce szkolnej lub na apelu szkolnym, w formie dyplomu czy orderu Rodzica Roku.

Doświadczenie pokazuje, że to wywiadówki są dla rodziców głównym źródłem informacji o postępach dzieci w nauce i zachowaniu. Badania wykazały, że w wywiadówkach uczestniczą tylko nieliczni rodzice. Szkoła, chcąc bardziej zainteresować rodziców zebraniami, musi zatem zmienić ich formę. Wywiadówki unowocześnione, oprócz tradycyjnego przekazywania rodzicom informacji o postępach dzieci w nauce i zachowaniu, muszą być okazją do wspólnych spotkań rodziców z dziećmi oraz do wzajemnego poznania się rodziców. Z myślą o takiej organizacji zebrań nauczyciele powinni już na początku roku szkolnego ułożyć wspólnie z rodzicami plan współpracy na dany semestr, przydzielić im konkretne zadania, a także omówić sposoby i ustalić terminy ich wykonania. W ten sposób można także do tych działań włączyć dzieci, czyli zachęcić je do tego, by przedstawiły swoim rodzicom sprawy dotyczące bezpośrednio życia klasy, własny dorobek i osiągnięcia, np. przez wystawę prac plastycznych i technicznych czy w zeszytach przedmiotowych. Przedstawienie dorobku każdego ucznia może przybierać ciekawe formy, np. pokazywanie swoich umiejętności podczas zebrania rodziców czy na akademiach szkolnych. Takie zebrania niewątpliwie skonsolidują zarówno rodziców i dzieci, jak i rodzinę i szkołę specjalną. Zmiany typu i charakteru działań szkoły mogą dotyczyć także samej organizacji wywiadówek. Pierwsza propozycja takiej zmiany obejmuje sytuację personalną. Podczas spotkania z rodzicami nauczyciel nie zajmuje miejsca centralnego za biurkiem, lecz siada blisko nich i aktywnie w nim uczestniczy. Zmiana ta gwarantuje miłą atmosferę. Istotna jest także forma przywitania się nauczyciela z rodzicami, np. wita się ze wszystkimi przez podanie ręki i okazanie im uprzejmości. Nauczyciele są przekonani, że rodzicom trzeba umożliwić wypowiedzenie się na temat swojego dziecka, zasygnalizowanie swoich potrzeb, obaw i oczekiwań z nim związanych. Gdy zatem rodzice zajmą już miejsca w sali, nauczyciel może zaproponować im wyrażenie opinii o własnym dziecku, przez co może uzyskać właściwą odpowiedź na pytanie: Co mnie niepokoi, co nie podoba mi się u mojego dziecka? Jakie problemy ma moje dziecko? Otrzymaną od rodziców informację nauczyciel powinien wpisać do zeszytu obserwacji danego ucznia, co niewątpliwie ułatwi mu pracę wychowawczą.

Zmiany wymaga też – zdaniem nauczycieli – obecna forma pedagogizacji rodziców. Często bowiem nie rozumieją oni analizowanych w trakcie jej trwania problemów i czują się znudzeni. Warto więc wcześniej uzgodnić z nimi tematy prelekcji, co pozwoli wzbudzić zainteresowanie rodziców, a nawet chęć do rozmowy, czy wręcz dyskusji. Prelekcji ma dotyczyć konkretnych zjawisk i sytuacji

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

obejmujących uczniów danej szkoły. Podawane informacje powinny przygotować także rodziców do umiejętnego zaspokajania potrzeb biologicznych, psychospołecznych i kulturalnych dzieci w kolejnych okresach ich rozwoju. W badanej szkole warunek ten jest przestrzegany w znacznym stopniu, gdyż nauczyciele przy wyborze tematyki prelekcji uwzględniają poziom umysłowy i percepcyjny słuchaczy, a także ich potrzeby i zainteresowania dotyczące dziecka. Układając program pedagogicznego kształcenia rodziców, nauczyciele tej szkoły starają się dobierać i systematyzować te obszary wiedzy, które obejmują konkretne wiadomości o rozwoju fizycznym, psychicznym, społecznym i kulturalnym dziecka upośledzonego umysłowo oraz nakłaniają rodziców do analizy warunków tego rozwoju w rodzinie. Pedagogizacja będzie bardziej skuteczna wówczas, gdy wychowawca klasy poprowadzi indywidualną kartę ucznia, zawierającą informacje nie tylko o jego problemach, ale także o sukcesach w nauce i zachowaniu w szkole i poza nią. Zebrane tą drogą informacje mogą także ułatwić wybór tematyki dla pedagogizacji rodziców. Tematyka spotkań z rodzicami mogłaby dotyczyć np. wartości poznawczych i wychowawczych książki. Ponieważ obecnie narastającym zjawiskiem społecznym jest przemoc i agresja, szkoła powinna podjąć wszelkie możliwe kroki, by przeciwdziałać temu niepokojącemu procesowi. Wskazane byłoby zatem wygłoszenie prelekcji dla rodziców, np. na temat „Agresja, jej rodzaje, przyczyny i sposoby eliminowania".

Zastanawiając się nad nieakceptowanymi społecznie zachowaniami niektórych uczniów szkoły specjalnej, nauczyciele badanej szkoły dopatrują się przyczyn tego zjawiska zarówno w zaburzonej psychice, jak i w nienormalnej sytuacji rodzinnej, destrukcyjnej konfiguracji rówieśniczej czy wreszcie w chęci naśladowania wzorów zachowań prezentowanych w mass mediach. Dlatego też starają się nie tylko dostrzegać owe przyczyny, ale także minimalizować niepożądany ich wpływ na dzieci przez różnorodne działania wychowawcze. Mało skuteczne wydaje się narzucanie dzieciom upośledzonym umysłowo tylko gotowych wzorów i zasad zachowania. Aby zatem pomóc tym dzieciom zbudować wewnętrzne przekonanie o słuszności i trafności wyboru danego zachowania, a także nauczyć ich samooceny. Godną uwagi propozycją może być opracowanie tzw. kodeksu zachowania i urzeczywistnianie go w wychowawczej pracy szkoły. „Karta samooceny zachowania" (aneks 11) składałaby się z ilustracji przedstawiających sytuacje, które mogą pomóc dzieciom żyć ze sobą w zgodzie, a nawet ułatwić im nawiązywanie przyjaźni. Sytuacje przedstawione na ilustracjach umożliwiałyby im także ustosunkowanie się do samego siebie i do kształtowania społecznie akceptowanych postaw. Pozwalałyby także świadomie panować nad własnymi potrzebami i emocjami. Istotne jest, by karta ta zawierała dokładną replikę ustalonego kodeksu, wzbogaconą o kilkustopniową skalę wartości. Karta samooceny zachowania powinna być wyeksponowana w klasie w widocznym miejscu. Ponadto uczniowie muszą wiedzieć, że wypracowane przez nich normy są również ważne dla ich wychowawcy. W toku normalnej pracy wychowawczej nauczyciel może

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

– w sposób dyskretny i nienarzucający swego stanowiska w danej sprawie – odwoływać się do kodeksu zachowania zaproponowanego i przyjętego przez uczniów. Przy wykorzystaniu tego kodeksu w pracy wychowawczej z dziećmi niebagatelne byłoby również to, aby powoływać się na niego nie tylko wtedy, gdy zrobią coś źle. Owe normy będą się bowiem kojarzyć dzieciom z pozytywnymi wzmocnieniami w postaci pochwały i uznania. Wówczas samoocena stanie się czynnikiem motywującym ich do wewnętrznej samokontroli własnego zachowania.

W opinii rodziców korzystne są indywidualne kontakty z nauczycielem, ponieważ pozwalają na swobodną wymianę informacji oraz na dyskrecję i podmiotowe postrzeganie dziecka. Oczekiwania rodziców i ich pozytywny stosunek do takich rozmów powinny zatem skłonić szkołę do uwzględnienia ich w planie pracy dydaktyczno-wychowawczej na dany rok szkolny. Stąd też wychowawcy klas już na pierwszym spotkaniu z rodzicami powinni ustalić dni, godziny oraz miejsce tych spotkań. Ważne jest również nie tylko przypominanie, ale także uzgadnianie terminu. Indywidualny kontakt nauczyciela z rodzicami powinien być poświęcony analizie osiągnięć szkolnych dzieci, ale jednocześnie przekazaniu opinii o dziecku ze wskazaniami i zaleceniami do dalszej nauki i wspierania jego rozwoju. Istotne jest, by informacje przekazywane rodzicom nie dotyczyły wyłącznie negatywnych cech dzieci, gdyż nie można ich pozbawiać nadziei na poprawę, która jest możliwa. Niemniej ważne wydaje się także to, by sugestie i porady oraz wiedza pedagogiczna były podawane rodzicom w postaci kilku czy kilkunastu ciekawie sformułowanych zdań i w przystępnej dla nich formie. Jeśli rodzice mają kłopoty z zapamiętaniem poleceń nauczyciela, należy je przekazać pisemnie.

Drugim typem kontaktów indywidualnych, praktykowanych w badanej szkole, są wizyty wychowawcze nauczycieli w domach rodzinnych. Zmieniając charakter pracy szkoły w tym zakresie, można zaproponować kilka rodzajów takich wizyt, mianowicie: wizyty zapoznawcze, które dotyczą uczniów klas I i uczniów skierowanych do szkoły; wizyty lustracyjne, mające na celu rozpoznanie warunków życia i pracy dziecka; wizyty informacyjne dotyczące głównie tych rodziców, którzy nie przychodzą do szkoły. Takie wizyty z jednej strony umożliwiają nauczycielowi poznanie rodzinnych warunków życia ucznia, z drugiej – są okazją do nawiązania kontaktu z jego rodzicami, ustalenia wspólnych, na miarę możliwości, wymagań wobec dziecka, zapoznania rodziców z pracą wychowawczą szkoły i klasy, jak również zaproszenia ich do współpracy. Wielu rodziców ceni sobie taką formę współpracy ze szkołą.

Z wizytami wychowawcy klasowego w środowisku rodzinnym ucznia łączy się ocena miejsca przeznaczonego do nauki oraz poznanie możliwości rodziców i stopnia ich pomocy w odrabianiu zadań domowych. Niekorzystne warunki życia dzieci wymagają zmian i nowych rozwiązań, które można zasugerować rodzicom podczas zebrania lub podczas prelekcji wzbogacającej ich wiedzę i umiejętności skuteczniejszej pomocy dziecku w pracy domowej. Pomoc ta dotyczyłaby technik

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

szkolnych, np. ćwiczenia techniki czytania, liczenia, wzbogacania słownictwa, usprawnienia manualnego, czy też pracy z dzieckiem z parcjalnymi deficytami rozwojowymi. Poza tym zarówno rozmowy z rodzicami, jak i prelekcje powinny dostarczyć im informacji i pomysłów dotyczących wspomagania dziecka w rozwoju, np. prawidłowego odżywiania, korygowania zaburzeń w zachowaniu. Wychowawca klasy powinien też zadbać o opracowanie i udostępnienie rodzicom tzw. kalendarza zajęć uczniów w domu. Kalendarz ten, ułożony zgodnie z rytmem pracy szkolnej, informowałby ich np. o terminach omawiania lektur i zarazem mobilizowałby do wspólnego z dzieckiem czytania odpowiedniej książki, co zbliżałoby obie strony – rodziców i dzieci – do siebie, a także do szkoły.

Jak wspomniano, nauczyciele szkoły specjalnej pracują z uczniami, którzy – oprócz upośledzenia umysłowego – mają także jeszcze inne deficyty rozwojowe. Dlatego też (obok pracy dydaktyczno-wychowawczej) podejmują działania mające na celu korygowanie lub łagodzenie deficytów występujących u danego ucznia. Zatem wychowawca klasy, który np. ma w zespole klasowym uczniów z zaburzeniami emocjonalnymi, do swoich działań wychowawczych powinien włączyć zajęcia terapeutyczne, a także zadbać o to, by rodzice tych dzieci mieli ułatwiony kontakt z pedagogiem szkolnym. Takie działania, jeśli mają skutecznie pomagać dzieciom w ich rozwoju, muszą być przemyślane i zintegrowane.

Kompensacja i korekta zaburzeń organizmu dziecka upośledzonego umysłowo jest bardzo istotnym działaniem szkoły, zaspokajającym potrzeby jego rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego. Aby udoskonalić kompensację, korzystne wydaje się wzbogacenie pracy szkoły o zajęcia terapeutyczne, którymi powinni być objęci wszyscy uczniowie wymagający tego rodzaju pomocy. Przykładem są tu ćwiczenia z kinezjologii edukacyjnej prowadzone metodą Dennisona. Metoda ta jest oparta na ćwiczeniach fizyczno-relaksacyjnych, pozwala osiągnąć szczególne efekty u dzieci z zaburzeniami koncentracji uwagi i tych, które szybko się męczą, gdyż te ćwiczenia doskonale ich relaksują i odprężają.

Ciekawą formą pracy z dziećmi nadpobudliwymi są także ćwiczenia relaksacyjne przy muzyce, które mają sprzyjać prawidłowemu rozwojowi emocjonalnemu, a także pokazaniu sposobu wyrażania swoich odczuć i odbioru własnych emocji.

Innym rodzajem zajęć terapeutycznych jest arteterapia, która łączy cztery rodzaje zajęć: język polski, ćwiczenia muzyczne i plastyczne oraz teatralne. Ćwiczenia muzyczne dają dziecku sposobność odreagowania emocjonalnego, zajęcia plastyczne to terapia przez sztukę wspomagająca rozwój kulturalny, lekcje języka polskiego to często zabawy dramowe, w czasie których można budować sytuacje pozytywne, a przez to stymulować pożądane zachowania i tworzyć wzorce postępowania. Gry dramowe otwierają także nowe płaszczyzny porozumiewania się dzieci upośledzonych umysłowo z otoczeniem, gdyż umożliwiają komunikację niewerbalną, istotną dla dzieci z zaburzeniami mowy. Sprawdzają się także wtedy, gdy dzieci są bardzo pobudzone, nadruchliwe, pomagają im bowiem wyładować się w gestach. Poza tym drama rozwija wyobraźnię dziecka, jego wrażliwość

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

emocjonalną oraz plastykę ciała. W odniesieniu do dzieci upośledzonych umysłowo w dramie wykorzystuje się dodatkowo ich skłonności do naśladownictwa i zabawy oraz uczy rozwiązywania problemów przez działanie.

W oddziaływaniu terapeutyczno-wychowawczym istotną rolę może odegrać także trening – jako kategoria działań terapeutycznych, wpływających na emocjonalno-motywacyjną sferę dziecka[3]. Przykładem może być trening autogenny, który należy oprzeć na mechanizmie identyfikacji. Pozwala on na utożsamianie się dziecka z postaciami z bajki występującymi np. w opowiadaniu terapeuty.

Istotne znaczenie w procesie terapii pedagogicznej uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim należy przypisać także wpływom nazwanym „prowokacją sytuacyjną". W działaniach terapeuty może ona przybierać różne formy. Jedną z nich jest technika „zabawy w teatr", polegająca na stwarzaniu sytuacji, w której np. dziecko agresywne ma odegrać rolę poszkodowanego, po to by mogło poczuć, co przeżywa osoba atakowana przez niego.

Upośledzeniu umysłowemu bardzo często towarzyszy nadpobudliwość psychoruchowa. Impulsywne reakcje dzieci nadpobudliwych ruchowo mogą przysporzyć im wiele kłopotów w kontaktach z rodzicami, nauczycielami, a także rówieśnikami. Na zajęciach terapeutycznych tej grupie dzieci proponuje się zabawy, które mają wykształcić u nich poprawne zachowania. Nadrzędnym celem terapii dziecka nadpobudliwego psychoruchowo jest wykształcenie u niego zdolności kontroli poziomu pobudzenia i mechanizmów samoregulacji zachowania[4].

W procesie rewalidacji dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim korzystne mogą być też zajęcia w kole fotograficznym. Celem tych zajęć jest rozbudzenie w dziecku upośledzonym umysłowo hobby, wyrabianie u niego wrażliwości estetycznej i umiejętności zagospodarowania czasu wolnego.

Korzystną formą zajęć może być także spontaniczna i ekspresywna działalność twórcza dziecka upośledzonego umysłowo, czyli terapia plastyką. Samorodna, swobodna twórczość plastyczna stanowi bowiem dla niego nie tylko naturalną potrzebę samorealizacji, lecz także daje poczucie sukcesu i radości. Dzieciom upośledzonym umysłowo dużo radości sprawia już samo oglądanie swoich wystawionych prac plastycznych[5].

Wziąwszy pod uwagę to, że zabawa jest podstawową formą aktywności rozwojowej każdego dziecka, należy stwierdzić, że w szkole specjalnej może być pożytecznym narzędziem psychoterapii. Przeżycia, które niesie radosna zabawa

[3] Zob. B. Kaja, *Zarys terapii dziecka*, AB, Bydgoszcz 2001, s. 35–36.

[4] Zob. V. F. Maas, *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, tłum. E. Grzybowska, Z. Przyrowski, M. Ślifirska, WSiP, Warszawa 1998.

[5] T. Kozłowska, *Przegląd twórczości artystycznej szkół i ośrodków specjalnych województwa warmińsko-mazurskiego* [w:] C. Kosakowski, M. Zaorska (red.), *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wyd. Edukacyjne, Toruń 2000, s. 135–136.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

i uśmiech, mogą bardzo pomagać w pracy z dzieckiem zahamowanym w rozwoju umysłowym.

W przypadku dzieci nadpobudliwych ruchowo korzystny wydaje się natomiast trening relaksacyjny, który odpręża psychosomatycznie, ogranicza napięcia psychiczne, a więc wycisza aktywność. Zatem kluczem do zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo jest umiejętne wykorzystanie nie tylko gotowych schematów postępowania z nim, lecz także sięganie po nowe, twórcze pomysły.

Konieczna przebudowa form pracy szkoły specjalnej powinna dotyczyć także zmiany relacji nauczyciela z rodzicami. Chodzi tu przede wszystkim o upodmiotowienie rodziców. We współdziałaniu nauczyciela z rodzicami każdy z partnerów powinien być zarówno podmiotem, jak i przedmiotem wspólnych oddziaływań (nie tylko rodzice podlegają wpływom nauczyciela, ale także nauczyciel podlega wpływom rodziców). Upodmiotowienie rodziców tworzy pewien rodzaj wspólnoty w podejmowaniu decyzji i w ponoszeniu odpowiedzialności za ich wykonanie. Przestrzeganie zasady partnerstwa rodziców i szkoły umożliwia powstanie między nimi zaufania i przyjaźni, zrozumienia i życzliwości, wspólnej troski o dziecko. Temu celowi może służyć spotkanie zorganizowane na początku roku szkolnego po to, by przedstawić rodzicom nazwiska wszystkich nauczycieli uczących w danej klasie, a także zapoznać ich z regulaminem oceniania i promowania dzieci. Na zebraniu można też zapoznać rodziców z terminarzem roku szkolnego i imprez szkolnych, poinformować ich o funkcjonowaniu szkolnej świetlicy, stołówki, kółek zainteresowań i zajęć dodatkowych, a także zasugerować formę kontaktu z wychowawcą na wypadek pojawienia się problemów.

Propozycją zmian współpracy szkoły ze środowiskiem domowym ucznia, którą warto wykorzystać, są cotygodniowe lub comiesięczne informacje o postępach dziecka przesyłane rodzicom w formie ulotek zawierających też prośbę o ich komentarz i sugestie dalszego działania. Nie chodzi tu jednak o uwagi na temat zachowania wpisywane do dzienniczków, lecz o informacje dotyczące wszelkich osiągnięć oraz trudności dziecka. Poza tym bardzo ważne jest, by utrzymywać stały kontakt z rodzicami, np. telefoniczny lub z pomocą informacyjnych listów nauczyciela do rodziców.

Aby skutecznie zmienić działania szkoły, ważne jest również pozyskanie rodziców do współpracy na jej terenie. Obecność rodziców w szkole powinna być czymś naturalnym i powinno się ją postrzegać jako niezbędną do prawidłowego funkcjonowania szkoły. Rodzice sami muszą być przekonani i pewni, że szkoła nie tylko korzysta z ich współpracy i docenia jej znaczenie, lecz także umożliwia im samodzielną aktywność dla dobra dziecka i całej społeczności szkolnej. Szkoła powinna zatem rozpoznać potencjał rodziców, ich uzdolnienia, dyspozycje czasowe, a także przygotować miejsce spotkań. Włączenie rodziców w życie szkoły oznacza także możliwość współdecydowania o wszelkich sprawach z nim związanych. Dotyczy to organizowania reprezentacji rodzicielskich oraz rodzicielsko-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

nauczycielskich i uczniowskich, a także tworzenia grup doradczych zajmujących się ściśle określonym problemem.

Zmienianie działania szkoły powinno także obejmować jej współpracę ze społecznością lokalną, np. przez rozpoznawanie oraz integrowanie działań zaradczych i usług wykonywanych przez to środowisko dla szkoły, rodzin i dzieci, dotyczących np. zdrowia, kultury, rekreacji, wsparcia społecznego.

Wymienione propozycje zmian typu i charakteru działań szkoły trzeba odczytać jako zestaw zadań, za które odpowiedzialna jest przede wszystkim szkoła, w niej zaś głównie nauczyciel. Od niego bowiem w największym stopniu zależy włączenie rodziców do form wspomagania rozwoju własnych dzieci. Zaistnienie wszelkich postulowanych tu zmian zależy jednak od przybliżenia ich rodzicom. Dlatego też tak istotnego znaczenia nabiera przekazywanie rodzicom wiedzy, np. przez zamieszczenie informacji w czasopismach czy przez lokalne mass media.

Propozycje te oznaczają otwarcie się szkoły na współpracę z rodziną; są one też korzystne dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, ponieważ dają szansę na polepszenie warunków ich rozwoju. Zadanie to wymaga współpracy obu środowisk odpowiedzialnych za ten rozwój – rodziny i szkoły specjalnej. Badania potwierdziły tę konieczność. Podobną opinię wyrazili także nauczyciele.

Wyniki badań i obserwacja pracy szkoły wskazuje jednak wyraźnie na niedostatki zarówno w stosunkach rodziny i szkoły, jak i w częstotliwości wzajemnych kontaktów, ich treści i preferowanych formach. Taki osąd pozwala na krytyczne spojrzenie na rezultaty współpracy szkoły z rodziną we wspomaganiu rozwoju dziecka.

3. Krytyczne spojrzenie na rezultaty współpracy szkoły specjalnej z rodziną w procesie zaspokajania potrzeb rozwojowych dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim

Jak wynika z analizy danych uzyskanych drogą wywiadów z rodzicami, dyrektorem szkoły, rozmów z nauczycielami oraz obserwacji środowiska szkolnego, obecna współpraca szkoły specjalnej i rodziny w procesie rozwoju dziecka upośledzonego umysłowo jest niedostateczna. Zanim przystąpimy do rozpatrzenia jej wyników, na początku trzeba omówić sprawę niepełnej, niewystarczającej, a nawet niekorzystnej informacji o pracy samej szkoły. Uwaga ta dotyczy rodziców, którzy mają dziecko upośledzone umysłowo, uczące się w szkole masowej. Zakwalifikowanie do szkoły specjalnej dziecka, które uczęszcza do szkoły masowej razem z rówieśnikami w normie intelektualnej, jest dla niego samego, a w szczególności dla jego rodziców, przykrym przeżyciem. Rodzice robią wszystko, żeby ich dziecko nie zostało skierowane do szkoły specjalnej. Jedną z najistotniejszych

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

przyczyn takiego postępowania rodziców jest trudność w zaakceptowaniu tego, że ich dziecko jest upośledzone umysłowo. Poza tym, nie posiadając konkretnych i rzetelnych informacji o pracy szkoły specjalnej, rodzice mają o niej jak najgorsze wyobrażenie. Boją się etykietowania ich dziecka przez kolegów czy nawet przez członków rodziny. Tymczasem ich dziecko ma coraz większe problemy w szkole i aby przed nimi uciec, wagaruje. W rezultacie, kiedy i tak ostatecznie znajdzie się w szkole specjalnej, ma już bardzo duży bagaż negatywnych doświadczeń związanych ze szkołą. Trudno jest mu uwierzyć w swoje siły i możliwości oraz podjąć wysiłek, by pokonać pojawiające się trudności. Rzutuje to na jego psychikę, dlatego tacy uczniowie są zahamowani bądź nadmiernie pobudliwi. Sytuacja ta wywiera również swoisty wpływ na zachowanie dziecka w klasie i na lekcjach. Jego rodzicom szkoła także kojarzy się negatywnie – jako miejsce przykrych dla nich rozmów i upokorzeń. Ma to wpływ na późniejszą współpracę rodziców ze szkołą specjalną. Często bowiem, by zaoszczędzić sobie dalszych, przykrych przeżyć, unikają kontaktu z nauczycielem. Jeśli nie chcemy dopuścić do takich sytuacji, wskazane, a nawet konieczne jest ciągłe informowanie rodziców o możliwościach szkoły i organizacji jej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Informacje takie mogłyby docierać do rodziców przez prasę lokalną, lokalne mass media lub organizowanie w szkole tzw. drzwi otwartych.

Decydujące znaczenie we współpracy rodziców ze szkołą ma forma wzajemnego kontaktowania się. Ustalono, że w badanej szkole organizuje się zebrania ogólne, klasowe – wywiadówki; nauczyciele kontaktują się również osobiście i korespondencyjnie. Procent obecności rodziców na zebraniach ogólnych i klasowych nie jest wysoki. Z informacji dyrektora szkoły wynika, że w zebraniach tych bierze udział około 30% rodziców uczniów wszystkich klas i przeważnie są to matki, w tym rzadkie kontakty rodziców ze szkołą dotyczą głównie rodzin o obojętnym stosunku do szkoły. Taki stosunek rodziców do szkoły jest przyczyną ciągłego pogarszania się nieprzystosowania dziecka do sytuacji szkolnych, powoduje obniżenie jego wyników w nauce i konflikty z nauczycielami, trudne współżycie z kolegami oraz ucieczki i wagarowanie.

Najrzadziej w zebraniach uczestniczą członkowie rodzin o zaburzonych funkcjach wychowawczych, wykazujących cechy patologiczne lub z problemem alkoholowym, a więc tych, których obecność w szkole byłaby najbardziej konieczna. W ich wypadku oddziaływanie wychowawcze szkoły jest bardzo ograniczone, a często wręcz niemożliwe. Trudności w kontaktach z tymi rodzinami wynikają głównie z ich niskiego poziomu moralności, niskiego poziomu intelektualnego i ogólnego ubóstwa życia. Właśnie w tych przypadkach wizyta wychowawcy w domu rodzinnym dziecka jest pożądana, chociaż najczęściej przynosi ona niewielkie rezultaty. Poza tym dostęp szkoły do takich środowisk rodzinnych niejednokrotnie utrudnia także ich niechętny stosunek do nauczyciela i traktowanie go jak intruza. Bardzo często się zdarza, że ani rodzice, ani dziecko nie chcą, by nauczyciel odwiedził ich w domu, ponieważ wstydzą się warunków

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

mieszkalnych. Szkoła w zasadzie nie dysponuje żadnymi środkami, by podnieść poziom kultury wychowawczej rodzin dysfunkcjonalnych i patologicznych, co więcej, nie może liczyć też na pozytywne skutki wychowawczego oddziaływania na dziecko. Jedynym środkiem zaradczym w takiej sytuacji wydaje się izolacja dziecka od środowiska rodzinnego, a więc przekazanie go ośrodkowi wychowawczemu lub szkole z internatem w Borzęciczkach i powierzenie go opiece pracującym tam wychowawcom. Wymaga to jednak długich działań i skomplikowanej procedury.

Utrzymywanie stałych, bezpośrednich kontaktów rodziny ze szkołą jest niekiedy ograniczone też względami obiektywnymi, a więc np.: odległością od szkoły i trudnym dojazdem, zwiększonymi obowiązkami w rodzinach wielodzietnych, pracami polowymi w okresie jesieni i wiosny, brakiem pieniędzy na bilet. Utrudnienia te często wpływają na nieobecność dziecka w szkole. Analiza dokumentów wykazała, że rodzice, usprawiedliwiając nieobecność dziecka na zajęciach szkolnych, często wymieniają te właśnie powody.

Na krytyczne spojrzenie zasługują także treści jednostronnych i formalnych kontaktów szkoły z rodzicami. Obecnie rodzice zbyt późno dowiadują się o niepowodzeniach dzieci w nauce czy o złym zachowaniu, przeważnie dopiero wtedy, gdy dzieci otrzymują ocenę niedostateczną za dany semestr. Informacje podawane na zebraniach ogólnych i wywiadówkach dotyczą też głównie postępów w nauce i zachowania dziecka w szkole, zwłaszcza jego niepowodzeń lub kłopotów wychowawczych. Wiadomości te nie zawsze jednak przyczyniają się do nawiązania współpracy, której celem byłoby zlikwidowanie tych trudności i ich przyczyn, jak również odnalezienie wspólnych sposobów rozwiązania problemów. Sama częstotliwość kontaktów rodziców ze szkołą nie wpływa jeszcze bezpośrednio na ich skuteczność edukacyjną i wychowawczą, chociaż pozostaje z nią w ścisłej zależności.

Wniknięcie w środowisko szkolne pozwala stwierdzić, że nadal funkcjonuje tu model zebrań ogólnych i „wywiadówek" sprzed wielu lat. Przybiera on formę monologu, ponieważ nauczyciel, pomimo zachęty do podejmowania rozmowy, nie otrzymuje informacji zwrotnych. Jeśli zaś je otrzymuje, to są one niezwykle lakoniczne i nie zawierają uzasadnienia. Rodziców uczestniczących w zebraniach klasowych można ogólnie podzielić na dwie grupy. Pierwsza z nich obejmuje tych, którzy po wysłuchaniu komunikatów i zarządzeń szkolnych otrzymują kartę z ocenami swego dziecka i odchodzą do domu, nie dowiedziawszy się w zasadzie niczego więcej ponad to, co było zanotowane w dzienniczku szkolnym. Druga grupa obejmuje tych rodziców, których dzieci nie cenią szkoły i których zachowanie budzi zastrzeżenia nauczycieli. Występują oni zatem z zasady jako „oskarżeni", muszą wysłuchać wszystkich uwag, zarzutów i informacji, które sami powinni zapamiętać i zrealizować. Rodzice ci najczęściej nie wiedzą, gdzie leży przyczyna ich błędu, nie znają też sposobu, by go uniknąć. Zwykle wywiadówki, prowadzone według takiego scenariusza, kończą się ostrą wymianą zdań, atako-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

wani rodzice zaś bronią się, oskarżając szkołę. W rezultacie pozostaje niesmak i zdenerwowanie, za co znaczną część winy ponoszą sami nauczyciele. Sytuacja taka powoduje, że rodzice albo zaczynają unikać kontaktu ze szkołą, albo też (w nielicznych przypadkach) jako formę współpracy z nią bardziej cenią indywidualny, bezpośredni kontakt z nauczycielem na jej terenie lub jego wizyty w domach rodzinnych. Wymaga to jednak od nauczyciela umiejętności nawiązywania kontaktów, a także poświęcenia swego prywatnego czasu w godzinach popołudniowych lub wieczornych.

Bezpośrednie kontakty rodziców z wychowawcami klas na terenie szkoły trzeba również ocenić krytycznie, gdyż nie zawsze odbywają się w dogodnym miejscu, czasie i formie. Rodzice, którzy z różnych przyczyn nie uczestniczą w spotkaniach grupowych, przychodzą najczęściej do szkoły w czasie zajęć lekcyjnych. Rozmowy przebiegają wówczas w różnych sytuacjach: przed lekcjami, w czasie przerw, po zakończeniu zajęć i są przeprowadzane w pośpiechu. Często bywa tak, że rodzice wywołują wychowawcę z lekcji. Ponieważ nie może pozostawić klasy bez opieki, rozmowa odbywa się na korytarzu (najczęściej w drzwiach klasy), jest prowadzona w nerwowym pośpiechu. Ponadto informacje dotyczące postępów dziecka w nauce są podawane w sposób bardzo lakoniczny, gdyż nauczyciel jednocześnie kontroluje zachowanie uczniów w klasie i odpowiada na pytania rodziców lub sam udziela krótkiej informacji o ich dziecku. Oprócz tego w szkole brakuje pomieszczeń, w których rodzice i nauczyciele mogliby się spotkać bez skrępowania. Rozmowy najczęściej odbywają się w pokoju nauczycielskim, w obecności innych nauczycieli, a nierzadko na korytarzu czy w salach lekcyjnych, przeważnie na stojąco lub podczas „spaceru" po korytarzu. W takich warunkach trudno włączyć do spotkania samego ucznia, a przecież zdarzają się sytuacje i sprawy, w których on – jako najbardziej zainteresowany – powinien uczestniczyć. Mimo tych obiektywnych trudności każda forma kontaktów rodziców ze szkołą jest jednak przez nią ceniona i oczekiwana.

W świetle uzyskanych wyników badań na krytyczną ocenę zasługuje także uczestnictwo rodziców w nauce domowej ucznia. Rodzice pozytywnie nastawieni do szkoły zabiegają o spokojne i stałe miejsce pracy dla dziecka w domu, przywiązują też wagę do wyposażenia go w niezbędne przybory szkolne. Niektórzy rodzice tylko w domu wykazują zainteresowanie nauką swego dziecka, np. sprawdzają zeszyty, mobilizują dziecko do nauki, kontrolują jego pracę, organizują czas do nauki, udzielają pomocy. Jednak w wielu badanych rodzinach zauważyłam, że dziecko nie posiada przyborów szkolnych, nie ma też w domu warunków do nauki. Dotyczy to głównie tych rodzin, które odrzucają zaproszenia nauczyciela na zebrania wychowawcze dotyczące spraw nauki dziecka w domu i w szkole. Bardzo małe jest także – jak wynika z badań – zaangażowanie rodziców w kulturalny rozwój dziecka. Rodzice nie chodzą z nim do kina, rzadko oglądają wspólnie telewizję, przy czym odbiór programów jest głównie bierny, nie czytają też z nim książek.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Większość rodziców nie uczestniczy w pracach na rzecz szkoły. Z badań wynika, że tylko kilkoro rodziców dzieci z klas najmłodszych i najstarszych aktywnie włączyło się w życie szkoły. Przede wszystkim wykonywali czynności usługowe, pomocnicze, narzucone niejako przez nauczycieli, a więc pomagali przy urządzaniu sali lekcyjnej, brali udział w uroczystościach klasowych i szkolnych. Natomiast rodzice uczniów pozostałych klas (z pojedynczymi wyjątkami) nie angażowali się w życie szkoły.

Z analizy uzyskanych danych wynika jednoznacznie, że ani szkoła specjalna, ani rodzice nie wykorzystują wszystkich możliwości w podejmowaniu bliższej i szerszej współpracy na co dzień. Ponadto we współpracy ze szkołą rodzice są głównie przedmiotem jej zamierzonych oddziaływań, są oni „potrzebni" wówczas, gdy trzeba przekazać im informację o postępach uczniów w nauce, zachowaniu, a już szczególnie, gdy dziecko sprawia kłopoty wychowawcze. Miejsce prawdziwej współpracy zajmuje sporadyczny kontakt o charakterze informacyjnym, gdzie przebieg informacji jest ograniczony, zachowania są stereotypowe, zrutynizowane, a wszelka aktywność jest niedoceniana. Treść takiej współpracy jest najczęściej jednostronna i powierzchowna. Poza tym na spotkaniach z rodzicami powszechna jest ciągle anonimowość, która w znacznym stopniu utrudnia wypowiadanie swych myśli, uwag i zastrzeżeń. Współpracę rodziny i szkoły można zatem ocenić jako niezadowalającą. Wniosek jest więc mało optymistyczny, a jego treść prowokuje do zwiększenia i wysiłków na rzecz udoskonalenia współpracy szkoły i rodziny.

W świetle przedstawionych dotychczas uwag uzasadniona wydaje się teza, w myśl której relacje rodziny i szkoły wymagają korekty i udoskonalenia, ponieważ te tak ważne w życiu dziecka środowiska wychowawcze nie mogą się wzajemnie ignorować i nie dostrzegać swoich wysiłków czy świadomie działać przeciwko sobie. Przeciwnie – przestrzeń rodzinno-szkolna powinna wypełnić się stosunkami opartymi na wzajemnej akceptacji i chęci współpracy.

Jeśli zatem na problem zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka popatrzymy przez pryzmat współpracy rodziny i szkoły, to zarysowuje się pilna potrzeba zmian typu i charakteru działań obu tych środowisk.

4. Postulaty dalszych badań naukowych w zakresie poznawania i ulepszania warunków rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim

Przedstawione tu badania rozszerzają zgromadzoną wiedzę naukową, która jest punktem wyjścia do szczegółowej diagnozy i opisu współpracy rodziców i nauczycieli w zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo. Podstawą ulepszania warunków tego rozwoju są zmiany

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

w aktywności i w oczekiwaniach rodziców, a także możliwości zmian typu i charakteru działań szkoły. Współpraca ta jest przy tym rozumiana jako wspólna, planowa działalność szkoły i rodziny, mająca na celu przekształcenie środowiska życia dziecka i doskonalenie procesu zaspokajania potrzeb jego rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego.

Wiedza zdobyta dzięki badaniom ujawniła pewne niedoskonałości i bariery współpracy szkoły i rodziny. Jednocześnie pozwoliła na wyjaśnienie przyczyn takich braków i błędów, a zarazem na prognozowanie przedsięwzięć innowacyjnych, ukierunkowanych na poszukiwanie skuteczniejszych sposobów partnerskiego działania tych dwóch środowisk w stymulowaniu rozwoju dziecka. Nastawienie na zmiany w relacjach rodziny i szkoły skłania do szukania sposobów ich naprawy i doskonalenia oraz zachęca do dalszych badań naukowych nad udoskonalaniem warunków rozwoju biologicznego, psychospołecznego i kulturalnego dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Zastanawiając się nad zależnością między współpracą szkoły i rodziny a warunkami rozwoju dziecka, można dojść do wniosku, że jej optymalizacja dotyczy głównie rodzin dysfunkcjonalnych i patologicznych. Dlatego dalsze badania naukowe powinny ukierunkować szkoły na wspomaganie rozwoju dzieci z tych właśnie rodzin. Działania szkoły powinny być zatem wielowymiarowe, realizowane np. przez częstsze wizyty nauczyciela w domu ucznia oraz włączanie rodziców do aktywnego udziału w życiu szkoły. Z punktu widzenia optymalizacji współpracy szkoły z tymi środowiskami rodzinnymi interesujące wydają się tu propozycje dalszych badań naukowych. Jedną z nich mogą być badania eksperymentalne zmierzające do sprawdzenia skuteczności współpracy szkoły z rodziną. Badania te wymagają stworzenia dwóch grup: kontrolnej i eksperymentalnej, do których zostałyby wybrane np. dwie rodziny dysfunkcjonalne. Podczas współpracy szkoły z rodziną eksperymentalną badacz mógłby wprowadzać jeden lub kilka wybranych przez siebie najbardziej skutecznych sposobów zmiany typu i charakteru działań szkoły. Otrzymane wyniki badań pozwoliłyby na określenie skuteczności czynnika eksperymentalnego we współpracy szkoły z rodziną, a także na wskazanie ewentualnych zmian w tej współpracy i ich statystycznej istotności.

Uzyskana na podstawie przeprowadzonych badań wiedza dotycząca środowiska rodzinnego i szkolnego powinna pozwolić na podjęcie działań wdrożeniowych, które polegają na opracowaniu programu pracy szkoły specjalnej z daną rodziną (wskazane jest, by była to rodzina o negatywnym stosunku do szkoły) i stopniowe wprowadzanie do współpracy z nią rodziców i innych członków rodziny. Wyniki takiego działania ujawniłyby skuteczność poszczególnych elementów programu zastosowanego dla pozyskania rodziny do współpracy ze szkołą.

Działania zmierzające do ulepszania warunków rozwoju dzieci łączą się z refleksyjnym, często krytycznym spojrzeniem rodziców i nauczycieli na wiedzę, postawę, umiejętności czy cechy charakteru własne oraz partnera. Wiedza dotycząca samego siebie i partnera niewątpliwie pomaga w planowaniu i wykony-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

waniu przez rodziców i nauczycieli ich zadań, a także w tworzeniu płaszczyzny współpracy. W kontekście powyższych uwag można zaproponować badania, które pozwoliłyby na dokonanie analizy oczekiwań, postaw czy umiejętności rodziców i nauczycieli w zakresie zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dzieci.

Interesującą propozycją badań może być optymalizacja współpracy rodziny i szkoły przez wdrażanie Wideotreningu Komunikacji, metody opracowanej w Holandii przez Fundację na rzecz Dzieci ze Środowisk Zagrożonych. Adresatami tej metody są rodziny z dziećmi i młodzieżą ze znacznymi zaburzeniami emocjonalnymi, z dziećmi nadpobudliwymi i z trudnościami w kontakcie, z porażeniem mózgowym oraz z cechami autystycznymi. Szczegółowe poznanie badanego środowiska rodzinnego pozwala na sugestię, że metoda ta mogłaby być stosowana jedynie w tych rodzinach, które zakwalifikowano do grupy o pozytywnym stosunku do szkoły, lub też do kategorii rodzin poprawnie funkcjonujących i jeszcze wydolnych wychowawczo. Zgromadzone w moich badaniach dane i ustalenia pozwalają na stwierdzenie, że te rodziny podejmują różne starania, by wspomagać dziecko upośledzone umysłowo w rozwoju. Wideotrening Komunikacji uczy rodziców i wychowawców zasad udanej interakcji. Jej zasadniczym celem jest pomoc w budowaniu prawidłowej relacji między dzieckiem niepełnosprawnym a jego rodzicami. Dlatego w tej metodzie zwraca się szczególną uwagę na specyfikę funkcjonowania dziecka i jego rodziny, na sposób traktowania dziecka przez rodziców. Metoda ta polega na filmowaniu kamerą zachowań dziecka w czasie jego spontanicznych kontaktów z rodzicami, podczas zabawy lub zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych. W czasie kolejnych wizyt domowych odtwarza się materiał filmowy i rodzice, z pomocą psychologa lub nauczyciela, mogą rozpoznać poziom, na którym dziecko potrafi z nimi współpracować. Rodzice mogą też zobaczyć, w jaki sposób najczęściej postępują ze swym dzieckiem i co mogą zmienić w swoim dotychczasowym zachowaniu, aby pomóc mu w dalszym rozwoju. Metoda ta wymaga opracowania scenariuszy odpowiednich ćwiczeń uwzględniających zarówno potrzeby rozwojowe dziecka, jak i możliwości rodziców. Psycholog lub nauczyciel powinien przede wszystkim pomóc rodzicom poznać warunki, które wspomagają rozwój dziecka, oraz omówić z nimi te, które ten rozwój zakłócają.

Inną interesującą propozycją optymalizacji współpracy szkoły i rodziców jest projekt wdrożeniowy National Network of Partnership Schools, zbudowany na podstawie koncepcji Joyce L. Epstein. Polskie rozwiązania tego projektu opracowała Maria Mendel[6]. Koncepcja ta zakłada sześć typów partnerskiego współdziałania rodziny, szkoły oraz społeczności lokalnej i obejmuje kolejno: Rodzicielstwo, Komunikację, Wolontariat, Naukę domową, Współdecydowanie oraz

[6] Zob. M. Mendel (red.), *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*, „Adam Marszałek", Toruń 2000, s. 33–41.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Współpracę ze społecznością lokalną. Wymienione w koncepcji propozycje aktywności można odczytać jako zestaw zadań realizowanych przez szkoły, którym zależy na włączeniu rodziców w proces wychowania i edukacji dzieci. Zmiany postulowane w koncepcji mają stanowić podstawę partnerstwa między rodziną i szkołą, a także społecznością lokalną. Największą korzyścią tej współpracy ma być stworzenie optymalnych warunków rozwojowych również dla dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim.

Z myślą o osiąganiu jak najlepszych wyników we współpracy szkoły i rodziny we wspomaganiu rozwoju dziecka upośledzonego umysłowo można także zaproponować program wspierający wychowanie w rodzinie. Program ten miałby przybliżyć rodzicom zasady i prawidłowości rządzące funkcjonowaniem rodziny, zwłaszcza dotyczące relacji dziecko – rodzic. Program ten został opracowany przez zespół pedagogów, nauczycieli, terapeutów i metodyków[7].

Proponowane zajęcia są prowadzone w grupie głównie metodami aktywizującymi, tzn. opartymi na uczeniu się przez doświadczenia i przeżycia uczestników. Współpraca nauczycieli z rodzicami polega na wzajemnym wspieraniu się, na wymianie poglądów i doświadczeń po to, by udoskonalić sztukę wychowania. Rodzice dzieci upośledzonych umysłowo znajdują się w trudnej sytuacji życiowej i wychowawczej, dlatego wiedza i doświadczenie pedagogiczne nauczycieli będą dla nich niezmiernie pomocne i wskazane. Z kolei nauczyciele w kontakcie z tymi rodzicami zdobędą cenne doświadczenie wychowawcze i wzbogacą swoją wiedzę o dziecku upośledzonym umysłowo o nowe fakty dotyczące jego codziennych kontaktów z dorosłymi.

Dzięki uczestniczeniu w zajęciach rodzice:
– zrozumieją znaczenie uczuć w życiu człowieka;
– poznają warunki dobrej komunikacji;
– dowiedzą się, jak reagować na złe zachowanie dziecka;
– zrozumieją istotę konfliktu i poznają sposoby jego rozwiązywania;
– dowiedzą się, jak stosować pochwały i zachęty;
– dowiedzą się, jak rozwijać samodzielność dziecka.

Treści programowe zaproponowanych zajęć i ich rezultaty byłyby następujące:

U c z u c i a. Dzięki tym zajęciom rodzice potrafią rozpoznawać i nazywać swoje uczucia, a także widzą różnice w sposobach wyrażania uczuć przez dzieci i dorosłych. Poza tym potrafią panować nad swoimi emocjami, czyli wyrażać je bez szkody dla innych; potrafią także zaakceptować uczucia dziecka i rozwijać swoje zdolności empatyczne.

D o s k o n a l e n i e k o m u n i k a c j i. Celem tych zajęć jest kształtowanie umiejętności komunikowania się z innymi, aktywnego słuchania, zapoznanie

[7] T. Borowski, A. Krzyżelewska, J. Marczewska, K. Staniszewska, M. Twardo, *Świetlica profilaktyczno-wychowawcza w gimnazjum*, „Wychowanie na co dzień" 2000, nr 10/11 (dodatek), s. VI–VII.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

z barierami komunikacyjnymi i komunikacją niewerbalną. Rodzice nabywają wiedzę o różnych poziomach komunikacji (faktyczny, instrumentalny, afektywny), poznają warunki oraz odpowiednie techniki aktywnego słuchania (parafraza, odzwierciedlenie, dowartościowanie, dopytywanie), starają się zrozumieć przyczyny zakłóceń w procesie komunikacji, a także poznać istotę komunikacji niewerbalnej.

K a r y. Przewidywane rezultaty tych zajęć oznaczają zdobycie przez rodziców umiejętności stosownego reagowania na złe zachowanie dziecka: rodzice potrafią jasno wyrażać swoje oczekiwania wobec dziecka, ustalać pewne reguły postępowania adekwatnie do jego możliwości i wyciągać konsekwencje złego zachowania, potrafią także być konsekwentni w swoim postępowaniu.

R o z w i ą z y w a n i e p r o b l e m ó w. Podczas tych zajęć rodzice zostaną zapoznani z konstruktywnymi sposobami rozwiązywania konfliktów, tak aby po żadnej stronie nie było przegranych i wygranych. Możliwie pełne zaspokojenie potrzeb i sprostanie oczekiwaniom da satysfakcję obu uczestnikom konfliktu. W rezultacie rodzice zrozumieją pojęcie konfliktu i udoskonalą umiejętności jego rozwiązywania.

P o c h w a ł y. W trakcie zajęć rodzice uczą się, jak wyrażać zadowolenie z poczynań dziecka, jak reagować na jego osiągnięcia, jak przeżywać jego porażki i sukcesy. Dzięki temu zrozumieją różnicę między pochwałą opisową a oceniającą, dowiedzą się, jak stosować pochwały opisowe (tj. skupiać się na wysiłku włożonym w pracę, zauważać postępy, opisywać konkretne zachowanie), umieją wyrazić swoje uznanie dla dziecka przez odpowiednie stosowanie pochwał.

D z i e c i ę c a a u t o n o m i a – droga do samodzielności. W trakcie zajęć rodzice uczą się, w jaki sposób zachęcać dziecko do samodzielności.

Wskazane uwarunkowania, jako tło projektowanych zmian dotyczących postulatów dalszych badań w zakresie optymalizacji współpracy rodziny i szkoły w stymulowaniu rozwoju dziecka, nie mogą jednak dotyczyć wyłącznie wspomagania samej rodziny. Przeciwnie, badania te powinny objąć także środowisko szkolne. Przedmiotem tych badań mogą być np. działania zmierzające do:

– rozpoznania możliwości i zbadania rezultatów optymalizacji współpracy szkoły i rodziny przez realizację już istniejących form kontaktów z rodzicami i wprowadzenie nowych;
– opracowania i przeprowadzenia wśród rodziców ankiety dotyczącej oceny współpracy szkoły z nimi, a także doskonalenia jej skuteczności. Ankietę taką należałoby przeprowadzić wśród rodziców dzieci z poszczególnych klas na zebraniu kończącym rok szkolny (aneks 10);
– bieżącego rozpoznawania przez szkołę możliwości działań zaradczych i usług świadczonych przez środowisko lokalne dotyczących np. zdrowia, rekreacji, wsparcia społecznego.

Przedstawione propozycje do dalszych badań naukowych, które ogólnie można nazwać „orientacjami na partnerstwo", mają na celu optymalizację współpracy

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

szkoły z rodziną, zmierzającą do dokładnego poznawania i ulepszenia warunków zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim w tych właśnie dwóch środowiskach wychowawczych. Rodzina i szkoła specjalna najlepiej orientują się w całokształcie życia i w rozwoju tego dziecka, stąd są w stanie skutecznie pomagać mu w pokonywaniu codziennych trudności. Współpraca rodziców z nauczycielami i wychowawcami jest tu więc potrzebna, a dalsze badania naukowe mogą dać nowe sugestie dotyczące ulepszenia jej form i skuteczności.

Badania zmierzające do optymalizacji współpracy szkoły z rodziną powinny być zatem ukierunkowane na:

1) zaangażowanie rodzin niewydolnych wychowawczo, dysfunkcjonalnych, patologicznych w życie szkoły i we wspomaganie jej działań w zakresie wspierania ogólnego rozwoju dzieci;
2) poznanie możliwości skuteczniejszego dostarczania nauczycielom i rodzicom niezbędnych informacji służących zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka upośledzonego umysłowo;
3) poznanie optymalnych możliwości zaspokajania potrzeb rozwoju biologicznego, psychospołecznego i kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo;
4) poznanie, dokonanie analizy i oceny kryteriów oraz poziomów odpowiedzialności rodziców i szkoły za zaspokajanie potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo;
5) określenie możliwych zmian skuteczności pracy szkoły przez ulepszanie jej form i metod oraz włączenie rodziców w proces zaspokajania potrzeb rozwojowych dzieci w środowisku szkolnym;
6) określenie możliwości doskonalenia współdziałania nauczycieli i rodziców w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka przez poszukiwanie właściwych rozwiązań i planów wspólnych działań;
7) opracowanie i weryfikacja modelu współpracy szkoły i rodziny w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka upośledzonego umysłowo w środowisku szkolnym i rodzinnym.

Z przeprowadzonych badań wynika, że rodzina i szkoła specjalna są odpowiedzialne za prowadzenie dziecka upośledzonego umysłowo ku możliwie wyższym stanom jego rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego. Dlatego tak wiele zależy od tego, czy między tymi środowiskami wychowawczymi istnieje zgodność czy sprzeczność celów. Uproszczony i niesłuszny byłby pogląd dotyczący podziału ról i odpowiedzialności rodziny i szkoły za rozwój dziecka, stwierdzający, że rodzinie przypada tylko rozwijanie dyspozycji kierunkowych, a całkowita odpowiedzialność za wyniki nauki spada na szkołę. Sami nauczyciele zwracają szczególną uwagę na zwiększenie odpowiedzialności rodziny za rozwój dziecka, zabiegają też o to, aby rodzice nie tylko rozumieli zamierzenia dydaktyczne szkoły, lecz także kontynuowali je w domu. Z kolei rodzice dopominają się o to, by traktować ich nie jako instytucję usługową, ale jako partnera we wspomaganiu rozwoju dziecka.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Z myślą o pomocy dziecku upośledzonemu umysłowo w stopniu lekkim integracja nauczycieli i rodziców nie może być tylko wymianą intencji i wiadomości, lecz także musi być tworzeniem wzajemnych relacji. Przeprowadzone badania ujawniły, że istnieje pilna potrzeba i zarazem możliwość zmian w aktywności i oczekiwaniach rodziców wobec szkoły, a także możliwość zmiany charakteru działań szkoły z myślą o optymalizacji współpracy z rodzicami. Istotne jest to, aby nauczyciele i rodzice potrafili dokonać zmian w swoim zachowaniu z korzyścią dla ich współpracy, by wzbogacili wspólne działanie dla dobra dziecka. Aby zmienić relacje rodziny ze szkołą, konieczne jest zatem prowadzenie dalszych badań dotyczących jej optymalizacji, której celem jest zaspokajanie potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim. Prawidłowe organizowanie współpracy nauczycieli i rodziców nabiera szczególnego znaczenia z punktu widzenia ucznia-dziecka i jego dobra, ale także z punktu widzenia interesów zarówno nauczycieli, jak i samych rodziców. Wzięcie pod uwagę przedstawionych przeze mnie propozycji być może przyczyni się do optymalizacji współpracy szkoły i rodziny, uczyni ją skuteczniejszą i tym samym satysfakcjonującą dla obydwu stron.

W niniejszym rozdziale przedstawiłam działania stosowane i postulowane na rzecz zaspokajania potrzeb rozwojowych dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w środowisku rodzinnym i szkolnym. Na treść tego rozdziału składają się więc zaobserwowane istotne zmiany w oczekiwaniach rodziny i we wspomaganiu przez nią rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo we współpracy ze szkołą specjalną; zmiany rodzaju i charakteru działań szkoły specjalnej zmierzające do doskonalenia rozwoju dziecka upośledzonego umysłowo we współpracy z jego rodziną; krytyczna ocena wyników współpracy rodziny i szkoły specjalnej w rozwoju dziecka; dalsze propozycje badań naukowych nad zaspokajaniem potrzeb rozwojowych dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i nad rozpoznawaniem warunków tego rozwoju.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Zakończenie

Przedstawione badania pozwoliły na poznanie i ocenę funkcjonowania środowiska rodzinnego i szkolnego, rozpatrywanego na gruncie zaspokajania potrzeb rozwoju biologicznego, psychospołecznego i kulturalnego dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Konsekwencją takiej analizy i oceny było wskazanie możliwości i form zaspokajania potrzeb tego rozwoju w szkole i w rodzinie. Prowadzone badania ukazały związek między warunkami zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka w rodzinie i wydolnością wychowawczą rodziców a poziomem zagrożenia tego rozwoju. Uzyskane rezultaty badań pozwoliły także na określenie form i zakresu istniejącej współpracy między szkołą specjalną a rodziną oraz poznanie oczekiwań rodziców wobec szkoły i nauczycieli. Jednocześnie dane pochodzące z rozpoznań dały podstawy do krytycznego spojrzenia na wyniki tego współdziałania, wskazały możliwości jego zmiany i ukazały kierunek badań naukowych nad ulepszeniem warunków rozwoju dziecka i współdziałania szkoły z rodziną.

Zastosowane w badaniach narzędzie diagnostyczne pozwoliło na ocenę poziomu zagrożenia rozwoju dziecka w trzech dziedzinach: biologicznej, psychospołecznej i kulturalnej. Umożliwiło też wielowymiarowe spojrzenie na rzeczywistość i wieloaspektowe analizowanie środowiska rodzinnego pod kątem zagrożenia tego rozwoju na trzech poziomach: niskim, średnim i wysokim.

Na podstawie wyników badań dokonano także podziału rodzin na: poprawnie funkcjonujące, z ograniczoną wydolnością wychowawczą, o zaburzonym funkcjonowaniu, dysfunkcjonalne i patologiczne. Ponadto skategoryzowano stosunek badanych rodzin do szkoły specjalnej jako: pozytywny, obojętny i negatywny.

Materiał badawczy wzbogacono opisami 20 przypadków uczniów, co stanowiło ilustrację danego zagrożenia lub uwarunkowania.

Dokonane podziały służyły poznaniu i ocenie warunków zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka w środowisku rodzinnym, określeniu poziomu zagrożenia tego rozwoju i wydolności wychowawczej rodziców, a także ukazały stosunek badanych rodzin do szkoły i formy współdziałania ze szkołą.

Wyniki badań pozwoliły podzielić zakres współpracy szkoły i rodziny na trzy grupy:

W grupie pierwszej współpraca szkoły z rodziną jest określona jako elementarna i obejmuje indywidualne spotkania nauczyciela i rodziców w szkole lub

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

w domu, bądź też spotkania okazjonalne. Do tej grupy zalicza się także kontakty korespondencyjne i telefoniczne. Tego rodzaju współpraca rodziców i szkoły nabiera cech osobistych, jednostkowych i konkretnych.

W grupie drugiej ujęto współpracę jako zintegrowaną, przybierającą formy zespołowe (ograniczające się do terenu klasy szkolnej) albo formy zbiorowe (ogólne dla rodziców wszystkich uczniów), takie jak: wywiadówki, zebrania ogólne i zebrania informacyjne.

W grupie trzeciej umieszczono współpracę instytucjonalną, czyli współpracę szkoły z Radą Rodziców, Samorządem Szkolnym, Miejskim i Gminnym Ośrodkiem Pomocy Społecznej, Policyjną Izbą Dziecka, Akcją „Miłosierdzia" ojców jezuitów, „Bankiem Chleba", fundacjami i sponsorami.

Ze zgromadzonych danych wynika, że skuteczność współdziałania szkoły i rodziny zależy od wielu czynników, tkwiących zarówno w rodzinie, jak i możliwościach szkoły. Barierą utrudniającą tę współpracę jest w szczególności bierność większości rodziców, ich negatywny, obojętny, a czasem nawet wrogi stosunek do szkoły, brak zrozumienia potrzeb rozwojowych dziecka, obojętność wobec dziecka, brak zainteresowania pracą szkolną dziecka, nieprzestrzeganie wskazań i rad nauczycieli dotyczących wspomagania jego rozwoju. Sytuacja taka powoduje, że zarówno warunki rozwoju dziecka w środowisku domowym, jak i współpraca tych rodzin ze szkołą jest ograniczona.

Czynności i formy pomocy rodzinie ze strony szkoły, mające na celu wspomaganie rozwoju dziecka lekko upośledzonego umysłowo, można ująć jako:

- wspomaganie informacyjne, dotyczące dostarczania rodzicom niezbędnej wiedzy o specyfice niepełnosprawności dzieci, ich potrzebach rozwojowych, możliwościach i ograniczeniach;
- wspomaganie psychoemocjonalne, obejmujące terapię zaburzeń życia wewnętrznego rodziny, w tym głównie zmianę postaw rodziny wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie, zwłaszcza gdy są one niewłaściwe, tzn. nadmiernie chroniące, odrzucające lub nadmiernie wymagające;
- wspomaganie opiekuńczo-wychowawcze, wiążące się z pomocą rodzinie w zorganizowaniu leczenia i usprawniania dziecka. Istotne jest włączenie rodziców w ten proces oraz nauczenie ich niezbędnych umiejętności, by mogli kontynuować usprawnianie w warunkach domowych.

W relacjach szkoła – rodzina dostrzeżono, że zalety, które niesie współpraca rodziców i szkoły, są znane obu stronom, choć nie zawsze przez nie wykorzystywane. Dotychczas rozpowszechniony model tej współpracy, sprowadzający pomoc szkoły do okazjonalnego wzbogacania wiedzy rodziców na temat zaspokajania potrzeb rozwojowych dziecka oraz – w niewielkim zakresie – pomocy materialnej i rzeczowej, należy uznać za pożyteczny, ale zdecydowanie niewystarczający.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Penetracja badawcza tego środowiska pozwoliła na następujące spostrzeżenia:
– orzecznictwo o przekazaniu ucznia do szkoły specjalnej jest często zbyt późne, przez co wiele lat jego życia jest niewykorzystane dla wspomagania ogólnego rozwoju;
– rodzice dziecka upośledzonego umysłowo często nie mają konkretnych i rzetelnych informacji o dydaktyczno-wychowawczej i terapeutyczno-rewalidacyjnej pracy szkoły, co rzutuje na ich stosunek do tej instytucji i podjęcie z nią współpracy;
– współpraca nauczycieli z rodzicami ogranicza się do niewielu form kontaktów i dotyczy głównie informacji o postępach w nauce i zachowaniu dzieci, stąd wymaga korekt i zmian metodycznych;
– nauczyciele szkoły specjalnej nie zawsze umieją współdziałać, przekonywać i dyskutować oraz akceptować rodziców uczniów takimi, jakimi oni są, z ich wadami i brakami;
– nauczyciele nie wykorzystują w pełni swoich możliwości, by pozyskać do współpracy rodziców niewydolnych wychowawczo i włączyć ich w życie szkoły;
– szkoła specjalna dokumentuje współpracę z rodzicami w zakresie wspomagania rozwoju uczniów, ale jest ona niekompletna i lapidarna, nie zawiera też informacji o rezultatach współpracy.

Analiza wyników badań wykazała, że szkoła specjalna, organizując własną bezpośrednią pomoc w rozwoju dziecka, nie zwraca uwagi na pomoc pośrednią rodziny i rodziców, nie wykorzystuje takiej możliwości. Tymczasem praktyce nauczycielskiej powinna towarzyszyć profesjonalna refleksja nad skutecznym współdziałaniem rodziców i dzieci. Wiele do życzenia pozostawiają obecne kontakty między rodzicami i nauczycielami w badanej szkole, są one nieadekwatne do potrzeb dzieci. Osiągnięcie pożądanego stanu rzeczy wiąże się wprost z koniecznością upodmiotowienia rodziców i z włączeniem ich do systemu pracy szkoły, a przede wszystkim do pomocy nauczycielom. Głównie nauczyciele mający wpływ na kształtowanie się kontaktów z rodzicami mogą być animatorami harmonijnego, zadowalającego współdziałania rodziny i szkoły. Żywy udział rodziców w pracy szkoły wniesie nie tylko nowe pomysły, lecz także wytworzy jednolite domowo-szkolne środowisko wychowawcze. Droga adaptacji życiowej dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim prowadzi przez wiele możliwości i wymaga od nauczycieli i rodziców wzajemnego otwarcia się na wszelkie formy wspólnego działania, gdyż ich celem jest najobszerniejszy zakres wspomagania dziecka w jego rozwoju. Podstawową strategią powinno być tu współuczestnictwo rodziców i szkoły we wszystkim, co dotyczy dziecka upośledzonego umysłowo i jego rozwoju. Szkoła specjalna zaś nie może unikać kontaktu z rodzicami i dawać pierwszeństwo „wyrabianiu godzin", ale powinna wychodzić naprzeciw rodzicom z pełnym zaangażowaniem wynikającym z ugruntowanych dyspozycji wewnętrznych, a nie z zewnętrznego nakazu. Brzmi to może bardzo idealistycz-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

nie, ale nie sądzę, by należało stronić od ideałów w wychowaniu i edukacji dziecka upośledzonego umysłowo. To upośledzenie nakazuje wychowywać je i traktować tak, by ułatwić mu normalne życie.

Dane pochodzące z rozpoznań eksploracyjno-diagnostycznych pozwoliły na oszacowanie współpracy szkoły z rodziną w wymiarze: jaka jest? Ponadto umożliwiły przedstawienie propozycji zmiany obecnej współpracy w kierunku pozytywnym i ukazanie działań postulowanych na rzecz zaspokajania potrzeb rozwojowych uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Partnerstwo rodziny i szkoły powinno stać się podstawą rozwoju oryginalnych form ich współdziałania, wyznaczonych niepowtarzalnością kreujących je ludzi oraz specyfiką ich możliwości. W świetle powyższych refleksji należy zatem wyraźnie podkreślić sprawę celu i dalszych losów zaproponowanej tu zmiany działań szkoły specjalnej, niezbędnych w optymalizacji współpracy z rodziną jej uczniów. Ważne jest to, żeby wysunięte propozycje zostały uwzględnione w programie wdrożeniowym rozwoju współpracy szkoły i rodziny po to, by wspomagać rozwój dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim.

Działania zmierzające do optymalizacji współpracy szkoły z rodziną powinny być ukierunkowane na:

1) poznanie możliwości rodziców i nauczycieli, po to by zaspokajać potrzeby rozwoju biologicznego, psychospołecznego i kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim;
2) przekonanie obu stron, nauczycieli i rodziców, o konieczności: współdziałania, wzajemnej wymiany informacji o dziecku i jego potrzebach, możliwościach i ograniczeniach w zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego, oraz o sposobach jego doskonalenia;
3) zaangażowanie nauczycieli i rodziców w stworzenie korzystnych warunków do zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego ucznia w klasie, w szkole i w grupie rówieśniczej;
4) zwiększenie udziału rodziców, szczególnie z rodzin niewydolnych wychowawczo, dysfunkcjonalnych i patologicznych, w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych ich dzieci upośledzonych umysłowo, rozumianego jako włączanie się rodziców w życie szkoły;
5) określenie możliwych zmian w dydaktyczno-wychowawczej, opiekuńczej i rewalidacyjno-terapeutycznej pracy szkoły przez ulepszanie jej form oraz wprowadzenie metod innowacyjnych i alternatywnych w sferę zaspokajania potrzeb bio-psycho-socjo-kulturalnego rozwoju uczniów;
6) określenie możliwości doskonalenia współdziałania nauczycieli i rodziców w zakresie zaspokajania potrzeb bio-psycho-socjo-kulturalnego rozwoju dziecka przez wspólne poszukiwanie skutecznych działań.

Przeprowadzone badania wykazały, że szkoła może inspirować środowisko rodzinne w sferze zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego swoich uczniów. Zważywszy na specyfikę własnego środowiska, szkoła specjalna

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

powinna być dla rodziny ośrodkiem informacji, inspiracji i decyzji oraz równocześnie pełnić rolę środowiska integrującego i koordynującego różnorodne jej działania, mające na celu wspieranie tego rozwoju. Stopień i zakres współdziałania rodziny i szkoły oraz jego skuteczność zależy od wielu czynników, tkwiących zarówno w rodzinie, jak i w możliwościach szkoły.

Należy zwrócić uwagę na złożoność podjętego problemu dotyczącego współdziałania szkoły i rodziny w zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim. Jest to niewątpliwie istotne zagadnienie ze względu na konieczność doskonalenia ogólnego rozwoju tych jednostek, by w rezultacie maksymalnie i wszechstronnie ukształtować całą ich osobowość, najlepiej przystosować do życia w społeczeństwie i możliwie najpełniej usamodzielnić. Niniejsze opracowanie jest głosem w tej sprawie; głosem, który – mam nadzieję – wywoła dyskusję i zachęci do działania dla dobra tych osób.

Dzięki podjętym badaniom starałam się ukazać środowisko rodzinne i szkolne oraz ich możliwości w zakresie zaspokajania potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim. Moich uogólnień i wniosków przypuszczalnie nie można transponować na całą specjalną rzeczywistość wychowawczą, jednakże wytyczają one pewien kierunek myślenia i działania. Wnioski te mogą stanowić podstawę do rozważań oraz zachęcić do podejmowania dalszych badań naukowych na ten temat – tak trudny, skomplikowany, a jednocześnie ciągle aktualny i ważny pod względem poznawczym.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Bibliografia

Literatura metodologiczna

Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1984.

Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1998.

Gnitecki J., *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, WSP, Zielona Góra 1996.

Grzesiak J., *Statystyka metodologii badań pedagogicznych*, UAM, Poznań 1996.

Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa 1982.

Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej* [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, „Ossolineum", Wrocław 1974.

Kowalewski F., *Wychowawcza i społeczna działalność szkoły w środowisku*, PWN, Warszawa 1976.

Lepalczyk I., Badura J. (red.), *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, PWN, Warszawa 1987.

Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1984.

Marzec-Holka K., *Wybrane zagadnienia diagnostyki pedagogicznej*, WSP, Bydgoszcz 1990.

Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa 1985.

Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1982.

Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, „Żak", Warszawa 1998.

Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z., *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 1979.

Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995.

Ziemski S., *Problemy dobrej diagnozy*, „Wiedza Powszechna", Warszawa 1973.

Literatura przedmiotu

Bałachowicz J., *Rozwój umiejętności czytania u uczniów szkół podstawowych dla lekko upośledzonych umysłowo*, „Szkoła Specjalna" 1995, nr 2.

Boczar K., *Młodzież umysłowo upośledzona w rodzinie i w środowisku pracy*, IWZZ, Warszawa 1982.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Borzyszkowska H., *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie i społeczeństwie* [w:] A. Hulek (red.), *Rewalidacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w rodzinie*, PWN, Warszawa 1984.

Borzyszkowska H., *Dziecko upośledzone w rodzinie* [w:] A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1980.

Borzyszkowska H., *Oligofrenopedagogika*, PWN, Warszawa 1985.

Borzyszkowska H., *Współpraca szkoły specjalnej z domem rodzinnym. Z badań eksperymentalnych szkoły podstawowej specjalnej dla umysłowo upośledzonych*, PZWS, Warszawa 1971.

Borzyszkowska H., *Współpraca szkoły z domem rodzinnym*, PZWS, Warszawa 1981.

Bzowski J. J., *Szkoła i rodzina. Ich wzajemny stosunek i formy współżycia*, „Książnica – Atlas", Lwów 1930.

Chapman A. H., *Leczenie zaburzeń emocjonalnych. Podręcznik dla lekarza praktyka*, tłum. E. Jeżewska, PZWL, Warszawa 1973.

Chełstowski K., *Świat wartości młodzieży z upośledzeniem umysłowym stopnia lekkiego (cz. 1)*, „Szkoła Specjalna" 2003, nr 4.

Cytowska B., *Drogi edukacyjne dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*, UWr, Wrocław 2002.

Danilewicz W., Izdebska J., Krzesińska-Żach B., *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, „Trans Humana", Białystok 1995.

Doroszewska J., *Pedagogika specjalna*, t. 1–2, „Ossolineum", Wrocław 1981.

Dykcik W., *System wspomagania społecznego rodzin niewydolnych wychowawczo*, UAM, Poznań 1988.

Dykcik W., *Współpraca szkoły specjalnej ze środowiskiem w zakresie adaptacji społecznej dzieci upośledzonych umysłowo*, UAM, Poznań 1979.

Dykcik W. (red.), *Pedagogika specjalna*, UAM, Poznań 2002.

Fenczyn J., Wyczesany J. (red.), *Edukacja i integracja osób niepełnosprawnych. Materiały Pierwszego Europejskiego Kongresu „Niepełnosprawni bliżej Europy", Kraków 19–21 kwietnia 1993*, t. 3, PSON, Kraków 1994.

Filipczuk H., *Rodzina a rozwój psychiczny dziecka*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1981.

Gałkowski T., *Dzieci specjalnej troski*, „Wiedza Powszechna", Warszawa 1988.

Ginott H. G., *Między rodzicami a dziećmi*, tłum. B. Horosiewicz, „Media Rodzina", Poznań 1998.

Giryński A., *Funkcjonowanie młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim w rolach społecznych*, WSPS, Warszawa 1989.

Giryński A., *Kształtowanie zachowań oczekiwanych społecznie u osób upośledzonych umysłowo*, „Szkoła Specjalna" 1980, nr 1.

Giryński A., *Uwarunkowania dydaktyczne rozumienia pojęć i sytuacji społecznych przez dzieci upośledzone w stopniu lekkim* [w:] K. Kirejczyk (red.), *Wybrane zagadnienia z oligofrenopedagogiki*, WSPS, Warszawa 1976.

Giryński A., *Zachowania prospołeczne młodzieży lekko upośledzonej umysłowo. Przejawy, uwarunkowania, kształtowanie*, WSPS, Warszawa 1989.

Głodkowska J., *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, WSiP, Warszawa 1999.

Głód E., *Gotowość do komunikowania się dzieci upośledzonych umysłowo wychowywanych w zakładzie* [w:] M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*, PWN, Warszawa 1995.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Grodzicka I., *Wpływ postaw rodzicielskich na sytuację dzieci niepełnosprawnych. Poradnik dla rodziców i nauczycieli dzieci upośledzonych umysłowo*, CDN, Warszawa 1989.
Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna – skrypt wykładów w PIPS*, Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Warszawa 1959.
Grzywniak C., *Ćwiczenia z kinezjologii edukacyjnej dla dzieci szkół specjalnych*, „Szkoła Specjalna" 2001, nr 3.
Hellinger B., Hövel G. ten, *Praca nad rodziną. Metoda Berta Hellingera*, tłum. A. Ubertowska, GWP, Gdańsk 2002.
Janke A. W. (red.), *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*, WSP, Bydgoszcz 1995.
Janowski A., Stachyra R., *Prestiż ucznia wśród rówieśników*, WSiP, Warszawa 1985.
Jaszczur Z., *Kultura fizyczna* [w:] I. Stawowy-Wojnarowska (red.), *Nauczanie w klasach IV–VIII szkoły specjalnej*, WSiP, Warszawa 1990.
Kaczmarek L., *Rewalidacja dzieci i młodzieży z zaburzeniami mowy* [w:] A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1980.
Karwowska M., *Wspieranie rodziny dziecka niepełnosprawnego umysłowo (w kontekście społecznych zmian)*, „Impuls", Kraków 2003.
Kielin J., *Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego*, GWP, Gdańsk 2003.
Kirejczyk K. (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, PWN, Warszawa 1981.
Kirejczyk K. (red.), *Z zagadnień oligofrenii dziecięcej*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1967.
Kornas-Biela D. (red.), *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie. Materiały z sympozjum „Wartość osoby upośledzonej i jej miejsce w społeczeństwie", KUL 18–20 lutego 1985*, RW KUL, Lublin 1988.
Kosakowski C., *Społeczne przystosowanie dziecka lekko upośledzonego umysłowo. Wybrane zagadnienia*, UMK, Toruń 1980.
Kosakowski C., *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, „Akapit", Toruń 2003.
Kosakowski C., Zaorska M. (red.), *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Akapit", Toruń 2000.
Kostrzewski J., *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo* [w:] K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, PWN, Warszawa 1981.
Kostrzewski J., *Ewolucja poglądów AAMR dotyczących niedorozwoju umysłowego od Ricka Hebera (1992) do Ruth Luckasson i in. (1995)*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej" 1997, t. 8.
Kostrzewski J., *Psychologia upośledzonych umysłowo*, PWN, Warszawa 1984.
Kościelak R., *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, WSiP, Warszawa 1996.
Kościelak R., *Integracja społeczna niepełnosprawnych umysłowo*, UG, Gdańsk 1995.
Kościelak R., *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*, PWN, Warszawa 1989.
Kościelska M., *Oblicza upośledzenia*, PWN, Warszawa 1995.
Kościelska M., *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny. Badania uczniów szkół specjalnych*, PWN, Warszawa 1984.
Kotłowski K., *O pedagogicznym kształceniu rodziców*, PZWS, Warszawa 1968.
Kowalik S., *Rehabilitacja upośledzonych umysłowo*, PWN, Warszawa 1981.
Kowalik S., *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*, PWN, Warszawa 1989.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Kozłowska A., *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1984.
Kozubska A., *Opieka i wychowanie w rodzinie dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, AB, Bydgoszcz 2000.
Koźmiński G. (red.), *Efektywna współpraca nauczycieli i rodziców*, „K&K", Złotów – Piła 2002.
Kruk-Lasocka J., *Rodzina i jej dziecko upośledzone umysłowo*, UWr, Wrocław 1991.
Kruk-Lasocka J., *Sytuacja w rodzinach posiadających dzieci upośledzone umysłowo*, „Problemy Rodziny" 1993, nr 2.
Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E. (red.), *Instytucjonalna pomoc dziecku i rodzinie. Diagnozy i propozycje*, „Ossolineum", Wrocław 1988.
Lipkowski O., *Pedagogika specjalna*, PWN, Warszawa 1981.
Lovaas O. I., *Nauczanie dzieci niepełnosprawnych umysłowo. Mój elementarz*, tłum. O. Kubińska, M. Bogdanowicz, M. Ciszkiewicz, WSiP, Warszawa 1993.
Luckasson R., *Mental Retardation: Definition Classification and Systems of Supports,* American Association on Mental Retardation, Washington, DC 1992.
Łabuć-Kryska I., *Współpraca szkoły specjalnej dla upośledzonych umysłowo z rodzicami w percepcji i ocenie rodziców* [w:] A. W. Janke (red.), *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*, WSP, Bydgoszcz 1995.
Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1985.
Maciaszkowa J., *Rola szkoły w przygotowaniu młodzieży do życia w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1977.
Majewski T., *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności*, „Szkoła Specjalna" 1999, nr 3.
Makowski A., *Socjalizacja reedukacyjna wychowanków trudnych*, WSP, Olsztyn 1985.
Maloney M. P., Ward M. P., *Mental Retardation and Modern Society*, Oxford University Press, New York 1979.
Marynowicz-Hetka E., *Dziecko w rodzinie problemowej. Pomoc w rozwoju*, IWZZ, Warszawa 1987.
Marynowicz-Hetka E., *Praca socjalno-wychowawcza z rodziną niepełną*, IWZZ, Warszawa 1985.
Mendel M. (red.), *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*, „Adam Marszałek", Toruń 2000.
Nowak A., *Spotkania z rodzicami. Jak uatrakcyjnić tradycyjną wywiadówkę*, „C&P", Poznań 2000.
Obuchowska I., *Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim* [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1991.
Obuchowska I. (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1991.
Olechowska I., *Umiejętności przyjmowania pozaosobistej perspektywy przez dzieci upośledzone umysłowo – uczniów szkół specjalnych* [w:] M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*, PWN, Warszawa 1995.
Osik D., Wojnarska A. (red.), *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, UMCS, Lublin 2001.
Ostrowska A., Sikorska J., *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariery integracji*, IFiS PAN, Warszawa 1996.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Otrębski W., *Osoby z upośledzeniem umysłowym w sytuacji pracy. Psychospołeczne korelaty poziomu kompetencji zawodowej osób z lekkim i umiarkowanym upośledzeniem umysłowym*, TN KUL, Lublin 2001.

Palak Z. (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej, Kazimierz Dolny 25–26 maja 2000*, UMCS, Lublin 2001.

Pańczyk J., *Usprawnienie fizyczne dzieci lekko upośledzonych umysłowo* [w:] K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, PWN, Warszawa 1981.

Pańczyk J. (red.), *Z zagadnień oligofrenopedagogiki*, t. 1, WSPS, Warszawa 1988.

Pawlak A., *Upośledzenie umysłowe w aspekcie bio-psychospołecznym. Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół specjalnych*, IKN ODN, Lublin 1987.

Projekt kształcenia specjalnego w nowym systemie szkolnym, „Szkoła Specjalna" 1976, nr 4.

Radziwiłł A., *O współdziałaniu między szkołą a domem*, WSiP, Warszawa 1975.

Sękowska Z., *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa 1982.

Sękowska Z., *Postawy wobec osób upośledzonych* [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie. Materiały z sympozjum „Wartość osoby upośledzonej i jej miejsce w społeczeństwie", KUL 18–20 lutego 1985*, RW KUL, Lublin 1988.

Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, APS, Warszawa 2001.

Sowa J., *Pedagogika specjalna w zarysie*, „Fosze", Rzeszów 1998.

Szczepańska H., *Sytuacyjne uwarunkowania aktywności werbalnej dzieci z obniżoną sprawnością umysłową* [w:] M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*, PWN, Warszawa 1995.

Szczygieł B., *Jak pracować z dzieckiem niepełnosprawnym. Konstruowanie programu zajęć, organizowanie klasy integracyjnej, konspekty zajęć*, „Impuls", Kraków 2001.

Titkow A., *Rola rodziny w procesie tworzenia zdrowego domu*, „Problemy Rodziny" 1994, nr 2.

Twardowski A., *Kompetencja komunikacyjna dzieci upośledzonych umysłowo,* „Studia Pedagogiczno-Artystyczne UAM" 2000, t. 1.

Twardowski A., *Kształcenie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*, IPA UAM, Kalisz – Poznań 2002.

Twardowski A., *Problemy akceptacji dziecka niepełnosprawnego przez rodzinę*, referat wygłoszony na konferencji naukowej, 27–28 listopada 1992 w WSP w Bydgoszczy, „Neodidagmata" 1989, t. 19.

Walczak G., *Markendalen – ośrodek dla dzieci upośledzonych umysłowo z dodatkowymi ograniczeniami*, „Szkoła Specjalna" 1995, nr 1.

Witkowski T., *Poziom rozwoju społecznego upośledzonych umysłowo. Uwarunkowania umiejętności PAC*, RW KUL, Lublin 1985.

Witkowski T., *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych (13 rodzajów niepełnosprawności)*, MDBO, Warszawa 1993.

Wyczesany J., *Pedagogika osób z lekkim upośledzeniem umysłowym. Rozmiary, zjawiska, istota, kryteria oceny upośledzenia* [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, UAM, Poznań 1997.

Wyczesany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*, „Impuls", Kraków 1999.

Załóg J., *Europejskie Forum „Kształcenie specjalne w procesie przemian", Lucener 30 VI––4 VII 1997*, „Szkoła Specjalna" 1998, nr 3.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Zawiślak A., *Rodzinne uwarunkowania rozwoju w retrospekcji osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim* [w:] W. Dykcik, C. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy*, Wyd. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Olsztyn 2002.
Zyss T., Nowak W., *Kompleksowy model podejścia terapeutycznego w postępowaniu z osobami upośledzonymi umysłowo*, „Szkoła Specjalna" 1996, nr 4.
Żabczyńska E. (red.), *Maria Grzegorzewska – pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, WSPS, Warszawa 1985.

Literatura pomocnicza

Adamski F., *Rodzina między sacrum a profanum*, „Pallottinum", Poznań 1987.
Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*, PWN, Warszawa 1982.
Adamski F. (red.), *Wartości – społeczeństwo – wychowanie. Studia z pedagogiki społecznej*, UJ, Kraków 1995.
Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1994.
Bałachowicz J., *Rozwój umiejętności czytania u uczniów szkół podstawowych dla lekko upośledzonych umysłowo*, „Szkoła Specjalna" 1995, nr 2.
Bałachowicz J., *Teoretyczne podstawy kształtowania umiejętności czytania uczniów upośledzonych* [w:] K. Kuligowska (red.), *Badania efektywności kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, „Zeszyty Naukowe WSPS" 1992.
Baniak J., *Rodzina a osobowość dziecka*, „Problemy Rodziny" 1996, nr 4.
Baroff G. S., *Mental Retardation. Nature, Cause and Management*, „Hampshere", Washington, DC 1985.
Bilicki T., *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II – na podstawie encyklik, adhortacji, wybranych listów i przemówień*, „Impuls", Kraków 2000.
Bliss L. S., *The Development of Listener-adapted Communication by Educable Mentally Impaired Children*, „Journal of Communication Disorders" 1984, vol. 6, no. 17.
Bochniarz A., Grabowiec A., *Możliwości i bariery współpracy szkoły z rodzicami* [w:] M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki (red.), *Edukacja w perspektywie integracji Europy*, WSP TWP, Warszawa 2001.
Bogdanowicz M., *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1985.
Bogucka J., Kościelska M. (red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa 1994.
Borowski T., Krzyżelewska A., Marczewska J., Staniszewska K., Twardo M., *Świetlica profilaktyczno-wychowawcza w gimnazjum*, „Wychowanie na co dzień" 2000, nr 10/11 (dodatek).
Brzezińska A. (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, „Zysk i S-ka", Poznań 1995.
Brzozowski P., *Przekazywanie wartości w rodzinie*, „Psychologia Wychowawcza" 1988, nr 2.
Budzińska E., *Rodzina środowiskiem wychowania prospołecznego* [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, TN KUL, Lublin 2001.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Chapman A. H., *Leczenie zaburzeń emocjonalnych. Podręcznik dla lekarza praktyka*, tłum. E. Jeżewska, PZWL, Warszawa 1973.
Chełstowski K., *Świat wartości młodzieży z upośledzeniem umysłowym stopnia lekkiego (cz. 1)*, „Szkoła Specjalna" 2003, nr 4.
Chrapek J., *Uwarunkowania recepcji programów telewizyjnych przez młodzież. Studium socjologiczne*, KUL, Lublin 1985.
Cole L., *Psychology of Adolescence* [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1982.
Contreras J., *Enseñanza, Curriculum y Profesorado*, Editorial Akal., Madrid 1991.
Cudak H., *Funkcja szkoły w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców*, „Acta Universitatis Lodziensis", nr II 106/662, UŁ, Łódź 1987.
Czajkowska I., Herda K., *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1989.
Davis M. H., *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, tłum. J. Kubiak, GWP, Gdańsk 1999.
Dennison P. E., Dennison G. E., *Brain Gym. Teacher's Edition Revised*, Edu-Kinesthetics, Ventura, CA 1989.
Dudzikowa M., *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*, WSiP, Warszawa 1978.
Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, KUL, Lublin 1993.
Dyczewski L., *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, KUL, Lublin 1994.
Dyczewski L., *Więź pokoleń w rodzinie*, PWN, Warszawa 1987.
Dykcik W., Szychowiak B. (red.), *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*, UAM, Poznań 2001.
Dymara B. (red.), *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, „Impuls", Kraków 1998.
Dymara B. (red.), *Dziecko w świecie szkoły. Szkice o wychowaniu*, „Impuls", Kraków 1998.
Dyrlica M., *Uwagi na temat sytuacji wychowania muzycznego u progu reform oświaty*, „Studia Pedagogiczno-Artystyczne UAM" 2000, t. 1.
Ekiert-Grabowska D., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1982.
Ekman P., Davidson R. J. (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, tłum. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk 1998.
Ferenz K. (red.), *Różne drogi poznawania kultury przez dzieci*, UWr, Wrocław 1996.
Florek A., *Warsztaty „Rodzice i nauczyciele – płaszczyzny współpracy dla rodziców oraz nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych"* [w:] M. Mendel (red.), *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*, „Adam Marszałek", Toruń 2000.
Fröhlich A. D., *Stymulacja od podstaw. Jak stymulować rozwój osób głęboko wielorako niepełnosprawnych*, tłum. Z. Białek, L. Czarkowska, A. Firkowska-Mankiewicz, WSiP, Warszawa 1998.
Gałkowski T., *Dzieci specjalnej troski*, „Wiedza Powszechna", Warszawa 1988.
Gawrecki L., *Wykorzystywanie pozaszkolnych doświadczeń medialnych dziecka w procesie kształcenia* [w:] D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*, UAM – WOM, Poznań – Kalisz 1993.
Gerstmann S., *Kształtowanie uczuć dzieci i młodzieży*, PZWS, Warszawa 1961.
Gołaszewska M., *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie*, PWN, Warszawa 1984.
Gor-Ziv H., *Planning Work with Parents*, Wykłady GMC, Haifa 1998.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Gordon T., *Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*, tłum. A. Makowska, E. Sujak, „Pax", Warszawa 1993.
Gottlieb J., *Mainstreaming: Fulfiling the Promise?*, „American Journal of Mental Deficiency" 1986, no. 87.
Górniewicz E., Krause A. (red.), *Konteksty teoretyczne*, UWM, Olsztyn 2003.
Greenspan S., *Social Competence and Handicapped Individual: Practical Implications of a Proposed Model* [in:] B. K. Keough (ed.), *Advances in Special Education*, CT: JAI Press, Greenwich 1981.
Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela (cykl I–III)*, WSPS, Warszawa 1958.
Grzegorzewska M., *Wybór pism*, IWZZ, Warszawa 1989.
Hurlock E. B., *Rozwój dziecka*, t. 1–2, tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, PWN, Warszawa 1985.
Ilg F. L., Ames L. B., Baker S. M., *Rozwój psychiczny dziecka. Od 10 do 14 lat*, t. 2, tłum. M. Horyński, GWP, Gdańsk 1998.
Izdebska H., *Aby szkoła dała się lubić*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1975.
Izdebska H., *Funkcjonowanie rodziny a zadanie opieki nad dzieckiem*, „Ossolineum", Wrocław 1967.
Izdebska H., *Nasze dzieci i my*, WP, Warszawa 1961.
Izdebska H., *O opiece nad dzieckiem w rodzinie*, PWN, Warszawa 1974.
Izdebska H., *Przyczyny konfliktów w rodzinie*, CRZZ, Warszawa 1979.
Jackowska E., *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, WSiP, Warszawa 1980.
Jakubiak K., *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, WSP, Bydgoszcz 1997.
Janik E., *Uczenie się dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim,* „Psychologia Wychowawcza" 1977, nr 5.
Janke A. W., *Warunki opiekuńczo-wychowawcze rodzin uczniów klas V–VIII. Próba diagnozy*, IKN ODN, Toruń 1986.
Jankowski D., *Edukacja kulturalna, czyli jaka?* [w:] D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*, WOM, Kalisz 1993.
Jankowski D. (red.), *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, IPA UAM, Poznań – Kalisz 1993.
Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995.
Januszewska E., *Style reagowania na stres w kontekście postaw rodzicielskich* [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, TN KUL, Lublin 2001.
Kaja B., *Zarys terapii dziecka*, AB, Bydgoszcz 2001.
Kawula S., *Zagadnienia integracji oddziaływań wychowawczych szkoły i rodziny* [w:] S. Kawula, *Studia z pedagogiki społecznej*, WSP, Olsztyn 1996.
Kawula S., Brągiel J., Janke A. W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, „Adam Marszałek", Toruń 2000.
Kępiński A., *Lęk*, PZWL, Warszawa 1977.
Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, PWN, Warszawa 1983.
Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 1985.
Kmita J., *Kultura i poznanie*, PWN, Warszawa 1985.
Kmita J., *O kulturze symbolicznej*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1982.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Knotowicz J., *Warsztaty arteterapeutyczne drogą do rozwoju życia szkolnego dziecka*, „Studia Pedagogiczno-Artystyczne UAM" 2000, t. 1.
Koblewska-Wróblowa J., *Kino i telewizja jako środki przekazywania wzorów osobowych młodzieży*, „Kino" 1969, nr 12.
Komorowska J., *Telewizja w życiu dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1964.
Konarzewski K. (red.), *Sztuka nauczania*, cz. 2: *Szkoła*, PWN, Warszawa 1992.
Koprowski A., *Czas wolny jako aspekt jakości życia*, IFiS PAN, Warszawa 1978.
Kosakowski C., Zaorska M., *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Akapit", Toruń 2000.
Kościelska M., *Koncepcja osoby z upośledzeniem umysłowym jako uczestnika życia społecznego*, „Przegląd Psychologiczny" 1993, nr 3.
Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, „Ossolineum", Wrocław 1975.
Kotłowski K., *O pedagogicznym kształceniu rodziców*, PZWS, Warszawa 1966.
Kotłowski K., *Problemy wychowania w rodzinie*, PZWS, Warszawa 1966.
Kowalewski F., *Za a nawet przeciw edukacji kulturalnej w szkole* [w:] D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*, UAM – WOM, Poznań – Kalisz 1993.
Kowalik T., *Turystyka rodzinna*, IWZZ, Warszawa 1982.
Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1976.
Kozłowska T., *Przegląd twórczości artystycznej szkół i ośrodków specjalnych województwa warmińsko-mazurskiego* [w:] C. Kosakowski, M. Zaorska (red.), *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wyd. Edukacyjne, Toruń 2000.
Krawczyk M., *Metody wychowania moralnego*, PZWS, Warszawa 1965.
Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania*, cz. 1: *Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1992.
Kubin J. (red.), *Rola prasy, radia i telewizji. Przegląd badań zagranicznych*, „Prasa", Kraków 1963.
Kupisiewicz C., *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, PWN, Warszawa 1972.
Lesiak T., *Środowiskowe i wychowawcze uwarunkowania uspołecznienia uczniów*, WSP, Rzeszów 1979.
Łapińska R., Żebrowska M., *Wiek dorastania* [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1982.
Łobocki M., *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, WSiP, Warszawa 1992.
Łobocki M., *Poradnik wychowawcy klasy*, WSiP, Warszawa 1985.
Łobocki M., *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, WSiP, Warszawa 1974.
Maas V. F., *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, tłum. E. Grzybowska, Z. Przyrowski, M. Ślifirska, WSiP, Warszawa 1998.
Maciarz A., *Wspomaganie rodziny w wypełnianiu podmiotowej roli w wychowywaniu i rehabilitacji dzieci* [w:] R. Kostecki, A. Maciarz (red.), *Podmiotowa rola rodziców w rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych. Materiały z międzynarodowego polsko-holenderskiego sympozjum (Zielona Góra, 18–19 lutego 1992)*, WSP, Zielona Góra 1993.
Maciaszkowa J., *O współżyciu w rodzinie*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1980.
Maciaszkowa J., *Rola szkoły w przygotowaniu młodzieży do życia w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1977.
Maruszewski T., *Psychologia poznawcza*, PTS, Warszawa 1996.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., *O wspólnocie wartości rodzinnych i szkolnych* [w:] A. W. Janke (red.), *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*, WSP, Bydgoszcz 1995.
Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., *Rodzina i instytucje socjalno-wychowawcze*, CPBP, Łódź 1991.
Materne J., *Opiekuńcze funkcje szkoły. Wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej*, PWN, Warszawa 1988.
Materne J., *Wychowawcze funkcjonowanie szkoły podstawowej. Konstrukcja metody badań i próba jej empirycznego zastosowania w szkołach miejskich*, UMK, Toruń 1977.
Maxwell R., *Dzieci, alkohol, narkotyki. Przewodnik dla rodziców*, tłum. J. Węgrodzka, GWP, Gdańsk 2000.
Mądrzycki T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, GWP, Gdańsk 1999.
Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, PWN, Warszawa 1978.
Meighan R., *Socjologia edukacji*, tłum. E. Kiszkurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, UMK, Toruń 1993.
Mendel M., *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, „Adam Marszałek", Toruń 1998.
Mendel M. (red.), *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*, „Adam Marszałek", Toruń 2000.
Miller A., *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów dzieciństwa*, tłum. J. Hockuba, PWN, Warszawa 1991.
Miller R., *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, PWN, Warszawa 1981.
Misiur J., *Współpraca szkoły z rodzicami w świetle reformy systemu oświatowego* [w:] M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki (red.), *Edukacja w perspektywie integracji Europy*, WSP TWP, Warszawa 2001.
Misztal M., *Grupy rówieśnicze*, „Ossolineum", Wrocław 1974.
Mittler P., *The Need for Parent – Teacher Collaboration for Children with Learning Disabilities*, „Prospects" 1987, vol. 17, no. 2.
Molicka M., *Nagrody i kary w wychowaniu dziecka lekko i głębiej upośledzonego*, „Szkoła Specjalna" 1996, nr 3.
Mrugalska K., *Rodzice i dzieci* [w:] H. Olechnowicz (red.), *U źródeł rozwoju dziecka. O wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1988.
Muszyńska Ł., *Altruizm i kolektywizm dziecięcy*, WSiP, Warszawa 1976.
Muszyński H., *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*, PZWS, Warszawa 1967.
Muszyński H., *Uspołecznianie dziecka w procesie wychowania zespołowego*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1964.
Muszyński H., *Wstęp* [w:] Ł. Muszyńska (red.), *Rodzice i nauczyciele*, CRZZ, Warszawa 1975.
Muszyński H., *Wychowanie moralne w zespole*, WSiP, Warszawa 1974.
Nawrot J., *Ergoterapia w wychowaniu dziecka upośledzonego fizycznie*, PZWL, Warszawa 1973.
Newman H. C., Doby J. T., *Correlates of Social Competence among Trainable Mentally Retarded Children*, „American Journal of Mental Deficiency" 1977, vol. 87 [w:] J. Pi-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

lecki, W. Pilecka, J. Baran, *Wychowanie dzieci o obniżonej sprawności umysłowej w internacie*, WSP, Kraków 1997.
Nikitorowicz J., *Udział dziecka w organizacji życia rodzinnego*, IWZZ, Warszawa 1987.
Nowa encyklopedia powszechna, t. 5, PWN, Warszawa 1996.
Nowak A., *Spotkania z rodzicami. Jak uatrakcyjnić tradycyjną wywiadówkę*, „G&P", Poznań 2000.
Nuccio J. B., Abbeduto L., *Dynamic Contextual Variables and the Directives of Persons with Mental Retardation*, „American Journal on Mental Retardation" 1993, vol. 5, no. 97.
Ochmański M., *Alkoholizm ojców a sytuacja rodzinna i szkolna dzieci*, UMCS, Lublin 1997.
O'Hanlon B., Hudson P., *Amor es Amar Cada Dia. Como Mejorar tu Relacion de Pareja Tomando Decisiones Positivas*, Paidos, Barcelona – Buneos-Aires – Mexico 1996.
Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1975.
Ossowski S., *U podstaw estetyki*, PWN, Warszawa 1958.
Perek B., *Nauczanie integralne z wykorzystaniem technik Freineta. Scenariusz zajęć w klasie III*, „Życie Szkoły" 2000, nr 10.
Pieter J., *Strach i odwaga*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1971.
Pilecki J., *Poczucie powinności moralnej a uspołecznienie młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim* [w:] J. Sowa (red.), *Rehabilitacja młodzieży w polityce socjalnej państwa*, WSP, Rzeszów 1988.
Pilecki J., Pilecka W., Baran J., *Wychowanie dzieci o obniżonej sprawności umysłowej w internacie*, WSP, Kraków 1997.
Piotrowska M., *W kręgu badań nad teatrem amatorskim*, „Studia Pedagogiczno-Artystyczne UAM" 2000, t. 1.
Popielecki M., Zeman I., *Kryzys psychiczny rodziców w związku z pojawieniem się w rodzinie dziecka niepełnosprawnego*, „Szkoła Specjalna" 2000, nr 1.
Poręba P., *Współżycie pokoleń na bazie rodzinnej*, Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne, Olsztyn 1981.
Przetacznikowa M., *Rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży w średnim wieku szkolnym*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1971.
Przetacznikowa M., Makiełło-Jarża G., *Psychologia ogólna. Materiały pomocnicze dla zakładów kształcenia nauczycieli przedszkoli*, WSiP, Warszawa 1977.
Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologiczne podstawy wychowania w rodzinie* [w:] M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 1981.
Putkiewicz Z., *Środowisko ucznia* [w:] J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 1979.
Radlińska H., *Pisma pedagogiczne*, t. 1: *Pedagogika społeczna*, „Ossolineum", Wrocław 1972.
Read H. E., *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarska, „Ossolineum", Wrocław 1976.
Rembowski J., *Rodzina w świetle psychologii*, WSiP, Warszawa 1977.
Rembowski J., *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*, PWN, Warszawa 1972.
Reykowski J., *Motywacja, podstawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1979.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Rocznik statystyczny, GUS, Warszawa 1990.
Rogala S., *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, PWN, Warszawa 1989.
Rogala S., *Psychologiczne determinanty współdziałania rodziców i nauczycieli*, Instytut Śląski, Opole 1983.
Rosnowska A., *Współpraca wychowawcza szkoły z rodzicami w klasie I–VIII*, WSiP, Warszawa 1988.
Rostowska T., *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*, UŁ, Łódź 1995.
Rostowski J., *Zarys psychologii rodziny*, PWN, Warszawa 1987.
Segiet W., *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, „Książka i Wiedza", Warszawa 1999.
Simeonsson R. J., *Social Understanding and Mental Retardation* [in:] P. H. Brooks, R. Sperbor, Ch. McCanley, L. Erlbaum (eds.), *Learning and Cognition in the Mentally Retarded*, Associates, Hillsdale 1984.
Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1987.
Sławiński S., *Wychowywać do posłuszeństwa*, „Pax", Warszawa 1994.
Słońska I. (red.), *O wychowaniu estetycznym w szkole podstawowej*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1966.
Smarzyński H., *Rodzina współczesna jako środowisko wychowawcze*, „Ossolineum", Wrocław 1978.
Smarzyński H., *Szkoła jako środowisko wychowawcze*, PWN, Warszawa 1987.
Smykowska D., *Efekty problemowego nauczania wybranych tematów z historii w klasie VIII szkoły podstawowej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej" 1992, t. 3.
Smykowska D., *Efekty problemowego nauczania wybranych tematów z historii w klasie VIII Szkoły Podstawowej Specjalnej w Kaliszu* [w:] D. Jankowski (red.), *Z badań naukowych kaliskich pedagogów*, KTPN, Kalisz 1997.
Smykowska D., *Język polski w szkole specjalnej. Przykładowe konspekty*, WOM, Kalisz 1995.
Smykowska D., *Przeźrocza udźwiękowione jako szczególny rodzaj pomocy dydaktycznej na lekcjach historii*, „Szkoła Specjalna" 1996, nr 2.
Smykowska D., *Zachowania prospołeczne uczniów szkoły specjalnej*, maszynopis pracy magisterskiej, UŁ, Łódź 1987.
Sowińska H., *Dynamika przemian klas szkolnych*, UAM, Poznań 1987.
Sowińska H., *Klasa szkolna jako zespół wychowawczy*, WSiP, Warszawa 1974.
Staszczak Z., *Obrzęd i obyczaj w rodzinach wiejskich Wielkopolski*, PWN, Warszawa 1985.
Stefanowska M., *Odbiorcy kultury – deklaracje i rzeczywistość. Studium metodologiczne o weryfikacji danych*, PWN, Warszawa 1988.
Strzemieczny J., *Program zajęć socjoterapeutycznych dla dzieci ze szkół podstawowych*, MEN, Warszawa 1988.
Styczek I., *Logopedia*, PWN, Warszawa 1981.
Szczupał B., *Poziom samoakceptacji i poczucie sensu życia u młodzieży niepełnosprawnej ruchowo (aspekt teoretyczny)* [w:] E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Konteksty teoretyczne*, UWM, Olsztyn 2003.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Szulc W., *Sztuka w rodzinie jako czynnik jakości życia* [w:] D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*, WOM, Kalisz 1993.
Szuman S., *O oglądaniu i przeżywaniu obrazów* [w:] S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, WSiP, Warszawa 1975.
Szuman S., *Wychowanie odbiorców sztuki* [w:] S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, WSiP, Warszawa 1975.
Szymańska J., *Poczucie osamotnienia w świetle podmiotowej koncepcji człowieka*, „Studia Pedagogiczno-Artystyczne UAM" 2000, t. 1.
Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1978.
Świątkiewicz W. (red.), *Wartości a style życia rodzin. Socjologiczne badania rodzin miejskich na Górnym Śląsku*, UŚ, Katowice 1992.
Tierno B., *Aprende a Vivir un Metodo Practico Para ser Feliz. Vivir Mejor*, Temas'de hoy, Madrid 1998.
Tokarski S., *Kierowanie ludźmi*, „Miscellanea", Koszalin 1998.
Trempała E., *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły*, BTN, Bydgoszcz 1969.
Trempała E., *Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły*, WSiP, Warszawa 1976.
Trzynadlowski I., *Uwagi o sztuce radia*, „Przekazy i Opinie" 1978, nr 4.
Turecki S., Tonner L., *El Niño Deficil. Como Comprender y Tratar a Los Niños Dificiles de Educar*, Ediciones Medici, Barcelona 1999.
Turowska L., *Stosunki wewnątrzrodzinne dzieci jedynaków* [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie w świetle aktualnych badań*, UAM, Poznań 1976.
Twardowski A., *Rodzina jako środowisko edukacyjno-kulturowe* [w:] D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*, UAM – WOM, Poznań – Kalisz 1993.
Tyszka A., *Interesy i ideały kultury. Struktura społeczeństwa i udział w kulturze*, PWN, Warszawa 1987.
Tyszka A., *Kultura jest kultem wartości. Aksjologia społeczna – studia i szkice*, „Norbertinum", Lublin 1993.
Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1982.
Tyszka Z., *System metodologiczny poznańskiej szkoły socjologicznych badań nad rodziną (stan aktualny)*, UAM, Poznań 1997.
Tyszkowa M., *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*, PWN, Warszawa 1964.
Tyszkowa M., *Kierunek kulturowo-historyczny w psychologii rozwojowej*, „Kultura i Społeczeństwo" 1994, nr 3.
Tyszkowa M., *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia* [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, PWN, Warszawa 1988.
Tyszkowa M. (red.), *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*, UAM, Poznań 1985.
Tyszkowa M. (red.), *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria, recepcja, oddziaływanie*, PWN, Warszawa 1979.
Vanier J., *Miłość, która uzdrawia,* referat wygłoszony na XVIII Międzynarodowym Kongresie Rodzin w Warszawie, „Szkoła Specjalna" 1994, nr 4.
Walczak G., *Cele i formy działalności Hiszpańskiego Związku Niewidomych (ONCE)*, „Szkoła Specjalna" 2000, nr 5.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Wiciński R., *Gry dydaktyczne w nauczaniu geografii uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, „Szkoła Specjalna" 1987, nr 5.
Wielocha A., *Rola swobodnego tekstu i gazetki w nauczaniu języka polskiego w kl. I–III*, „Życie Szkoły" 1996, nr 8.
Włodarski Z., *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa 1974.
Wnuk-Lipiński E., *Praca i wypoczynek w budżecie czasu*, „Ossolineum", Wrocław 1972.
Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1964.
Wojnar I., *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, PZWS, Warszawa 1968.
Wojnar I., *Sztuka jako „podręcznik życia"*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1984.
Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1980.
Wolański N., *Rozwój biologiczny człowieka*, PWN, Warszawa 1983.
Wolfensberger W., *The Principle of Normalisation in Human Services* [w:] S. Kowalik, *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*, PWN, Warszawa 1989.
Wołoszynowa L., *Młodszy wiek szkolny* [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1982.
Wołoszynowa L. (red.), *Psychologia Rozwojowa Wychowawcza i Społeczna*, PWN, Warszawa 1983.
Woźniak R. B., *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, t. 1–2, „Miscellanea", Koszalin 1997.
Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1979.
Wroczyński R., *Środki masowej komunikacji a wychowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1996, nr 2.
Wysocki J., *Rytuał rodzinny (aby rodzina była bardziej Kościołem)*, Warmińskie Wyd. Diecezjalne, Olsztyn 1985.
Zaborowski Z., *O rodzinie. Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1969.
Zaborowski Z., *Problemy wychowania społecznego w szkole*, PZWS, Warszawa 1960.
Zaborowski Z., *Psychospołeczne problemy wychowania*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1977.
Zaborowski Z., *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1980.
Zieleniewski J., *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, PWN, Warszawa 1982.
Ziemska M. (red.), *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa 1986.
Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 1: *Wychowujące społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1973.
Zöchbauer F., *Jugend und Film. Ergebnisse einer Untersuchung*, Lechte, Emsdetten 1960.
Żebrowska M., *Teoria rozwoju psychicznego* [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1982.
Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1977.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Aneksy

Aneks 1
Kwestionariusz wywiadu środowiskowego w rodzinie

Niniejszy wywiad jest materiałem roboczym do opracowania na temat „Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym".

Wywiad składa się z 8 części. Każde pytanie jest opatrzone odpowiedziami do wyboru. Proszę podkreślić wybraną odpowiedź lub wpisać własną opinię w wyznaczonym miejscu.

Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza.

I. Dane o dziecku
1. Płeć .....
2. Data urodzenia .....
3. Data rozpoczęcia nauki w szkole specjalnej .....
   Klasa, w której dziecko rozpoczęło naukę .....
4. Przebyte choroby w dzieciństwie, schorzenia aktualne .....

II. Dane o rodzinie
1. Struktura rodziny: dwupokoleniowa, trzypokoleniowa, pełna, niepełna, zrekonstruowana, zastępcza
   Liczba osób w rodzinie .....
2. Skład rodziny (Proszę podać wiek i stanowisko pracy lub nazwę szkoły)
   a) ojciec .....
   b) matka .....
   c) rodzeństwo .....
   d) inne osoby zamieszkujące we wspólnym gospodarstwie .....
3. Pozycja dziecka w rodzinie: jedynak, dziecko najmłodsze, dziecko średnie, dziecko najstarsze
   Różnice wiekowe między rodzeństwem (lata urodzeń) .....

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

III. Dane o rodzicach
1. Wykształcenie, zawód wyuczony, zawód wykonywany, miejsce pracy
   a) ojciec .....
   b) matka .....
2. Charakter wykonywanej pracy
   a) ojca: jednozmianowa, dwuzmianowa, dzienna, nocna, brak pracy
   b) matki: jednozmianowa, dwuzmianowa, dzienna, nocna, brak pracy

IV. Warunki materialno-bytowe
1. Ocena warunków materialnych: dobre, przeciętne, niewystarczające, złe
2. Budżet rodziny (Kto pracuje na utrzymanie rodziny)
   a) rodzice
   b) starsze rodzeństwo
   c) ojciec
   d) matka
   e) inne osoby, kto .....
3. Dodatkowe środki materialne, z których korzystają rodzice, dzieci, dziecko upośledzone umysłowo
   a) kto otrzymuje: rodzice, rodzeństwo, dziecko upośledzone umysłowo
   b) skąd (z jakiej instytucji) .....
   c) zakres pomocy (wielkość, częstotliwość) .....
      – materialna
      – rzeczowa
4. Warunki życia rodziny
   a) wielkość mieszkania ..... liczba pomieszczeń .....
   b) liczba osób w mieszkaniu ..... liczba osób przypadająca na 1 pokój ....
   c) warunki higieniczno-sanitarne: dobre, niewystarczające, złe
   d) standard wyposażenia mieszkania: dobry, niewystarczający, zły
   e) typ mieszkania: kwaterunkowe, spółdzielcze, własnościowe, samodzielne, niesamodzielne, własny dom (stare budownictwo, nowe budownictwo),
   f) kategoria mieszkania: na parterze, na piętrze, suche, wilgotne, słoneczne, ciemne, skanalizowane, nieskanalizowane
5. Warunki nocnego odpoczynku dziecka
   a) sypia w oddzielnym łóżku, sypia wspólnie z rodzeństwem lub z rodzicami
   b) pomieszczenie, w którym śpi: wietrzone, niewietrzone, ogrzewane, nieogrzewane, cisza, światło, spokój, hałas

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

6. Warunki do nauki w domu
   a) kiedy i gdzie odrabia lekcje (miejsce, warunki, czas), miejsce na podręczniki .....
   b) pod czyją opieką .....
   c) przy czyjej pomocy .....
   d) co przeszkadza w odrabianiu lekcji (np. młodsze rodzeństwo, hałas) .....
7. Warunki do życia i pracy dziecka
   a) ma własny pokój, zajmuje pokój wspólny
   b) ma miejsce do nauki, brak wydzielonego miejsca
   c) ma: własne zabawki, gry, przybory do majsterkowania, książki
   d) ma przygotowywane w domu posiłki (ilość posiłków i regularność ich jadania) .....
8. Stosunek do spędzania przez dziecko czasu wolnego; organizowanie wypoczynku w okresie wakacji letnich i zimowych
   a) musi mieć dobrze zaplanowany i zorganizowany czas
   b) może robić to, na co ma ochotę
   c) najlepiej jak przebywa w domu
   d) nie przywiązuję większej wagi do tego, co dziecko robi
9. Czy Państwo kontrolują, w jaki sposób dziecko spędza czas wolny
   a) tak
   b) nie
   Dlaczego .....

V. Warunki rozwoju psychospołecznego
1. Kto głównie opiekował się dzieckiem przed pójściem do szkoły
   a) oboje rodzice
   b) tylko matka
   c) tylko ojciec
   d) babcia
   e) inne osoby, kto .....
2. Aktywizacja rozwoju dziecka w okresie dzieciństwa
   a) wspólne zabawy z rodzicami
   b) opowiadanie bajek
   c) czytanie książek
   d) inne, jakie .....
3. Kto głównie opiekuje się dzieckiem
   a) oboje rodzice
   b) tylko matka
   c) tylko ojciec
   d) rodzeństwo

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

e) dziadkowie
f) inne osoby, kto .....

4. Średni dzienny czas poświęcony na zajęcia z dzieckiem
   a) nie mam czasu dla dziecka
   b) około 0,5 godz. dziennie
   c) od 0,5 godz. do 1 godz. dziennie
   d) więcej, ile .....
5. Do kogo dziecko głównie zwraca się ze swymi problemami
   a) do matki
   b) do ojca
   c) do obojga rodziców
   d) samo rozwiązuje swoje problemy
   e) do innych osób, jakich .....
6. Do kogo dziecko ma największe zaufanie
   a) do rodziców
   b) tylko do ojca
   c) tylko do matki
   d) do rodzeństwa
   e) do innych osób, jakich .....
7. Kto jest głównym organizatorem życia w rodzinie
   a) ojciec
   b) matka
   c) dziadkowie
   d) inne osoby, kto .....
8. Kto podejmuje decyzje w sprawach rodziny
   a) rodzice i dzieci
   b) wspólnie ojciec i matka
   c) matka
   d) ojciec
9. Co utrudnia prawidłową organizację życia w rodzinie
   a) konflikty małżeńskie
   b) awantury domowe
   c) alkoholizm
   d) brak zainteresowania dziećmi
   e) inne, jakie .....
10. Stan opieki nad dzieckiem
    Które z postaw rodzicielskich są stosowane wobec dziecka
    a) postawy opiekuńcze i życzliwe, zapewniające dziecku poczucie bezpieczeństwa (akceptacja, uznanie)
    b) postawy nadmiernie opiekuńcze (koncentracja i ochranianie dziecka)
    c) postawy wymagające
    d) postawy odrzucające

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

e) postawy zaniedbujące
f) postawy obojętne, lekceważące

11. Czy dziecko ma w domu stałe obowiązki
    a) tak
    b) nie
12. Jaki jest udział dziecka w obowiązkach domowych
    a) sprząta mieszkanie
    b) robi drobne zakupy
    c) zmywa po posiłkach
    d) trzepie dywany
    e) pielęgnuje kwiaty, opiekuje się psem
    f) inne prace, jakie .....
13. Czy dziecko stara się pomagać w obowiązkach domowych?
    a) tak
    b) tak, ale tylko wówczas, gdy mu się każe
    c) tak, ale niechętnie
    d) nie pomaga
14. Sposób oceny pracy dziecka
    a) nie kontrolujemy i nie oceniamy pracy dziecka
    b) ganimy
    c) chwalimy dziecko wobec rodziny
    d) dajemy nagrody materialne (pieniądze, słodycze itp.)
    e) inne, jakie .....
15. Stosowane metody wychowawcze
    a) sposób odnoszenia się do dziecka
       – bardzo surowo
       – raczej surowo
       – raczej łagodnie
       – pozwalamy na wszystko
    b) jednolitość metod wychowawczych stosowanych wobec dziecka
       – jednolite
       – rozbieżne
       – nie w pełni skoordynowane
    c) jednomyślność w ocenach wychowawczych i intencjach
       – zawsze jednomyślni
       – jednomyślni
       – brak jednomyślności
    d) postępowanie w przypadku, gdy dziecko jest niegrzeczne, nieposłuszne
       – tłumaczymy, jak należy się zachowywać
       – stawiamy innych za przykład
       – stosujemy upomnienia ustne, krzyczymy
       – obrażamy się na dziecko i nie rozmawiamy z nim

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

– stosujemy kary cielesne
– stosujemy zakaz wychodzenia z domu
– stosujemy zakaz oglądania TV
– inne, jakie .....
– nie stosujemy żadnych kar

e) formy pochwał stosowane wobec dziecka, gdy zrobi coś dobrego
– chwalimy
– dajemy pieniądze
– nic nie robimy, ale jesteśmy zadowoleni
– nic nie robimy, nie zwracamy na to uwagi
– inne, jakie .....

f) czy dziecko ma stałych kolegów lub przyjaciół
– tak, jednego
– tak, dwóch
– tak, wielu
– nie ma żadnego

g) czy znają Państwo kolegów swego dziecka
– tak, dobrze
– tylko niektórych
– nie znamy

h) czy pochwalają Państwo wybór kolegów i pozwalają Państwo zapraszać ich do domu
– tak zawsze, kiedy dziecko chce
– czasami tak, czasami nie
– nie, nigdy

VI. Warunki rozwoju kulturalnego

1. Wyposażenie mieszkania w przedmioty użytku kulturalnego
   a) radio stereofoniczne
   b) telewizor kolorowy
   c) odtwarzacz wideo
   d) magnetowid
   e) biblioteczka
   f) czasopisma
   g) inne, jakie .....
2. Odczuwane potrzeby i zainteresowania kulturalne rodziny
   a) żadne
   b) jednokierunkowe, jakie .....
   c) tylko rozrywki
   d) czytanie
   e) turystyka, wycieczki
   f) inne, jakie .....

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

3. Jakie mają Państwo rodzaje potrzeb
   a) dokształcanie
   b) hobby
   c) zainteresowania, jakie .....
   d) inne, jakie .....
4. Najczęstsze sposoby zaspokajania potrzeb kulturalnych
   a) korzystanie z radia i TV
   b) czytanie książek, czasopism
   c) oglądanie filmów w kinie
   d) uprawianie sportu
   e) kontakty towarzyskie
   f) inne, jakie .....
5. Stosunek do czytelnictwa
   a) nie czytamy nic
   b) czytamy rzadko, dobór przypadkowy
   c) czytamy mało
   d) czytamy mało, dobór specjalny
6. Sposoby spędzania czasu wolnego wspólnie z dziećmi
   a) kino, spacery, telewizja, prace domowe, odwiedziny
   c) inne, jakie .....
7. W jaki sposób rodzina spędza czas wolny
   a) w sposób zorganizowany, wypoczynek czynny
   b) oglądanie TV – wypoczynek bierny
   c) wypoczynek bez doboru, przypadkowy
   d) zajęcia domowe, spotkania towarzyskie

VII. Opieka wychowawcza nad dziećmi i współpraca szkoły z domem rodzinnym
1. Jakie posiłki spożywa dziecko w szkole
   a) śniadanie
   b) szklanka mleka lub herbaty
   c) obiad
2. Gdzie i z kim przebywa dziecko przed zajęciami i po zajęciach szkolnych
   a) w świetlicy
   b) u krewnych, znajomych
   c) w domu pod opieką starszego rodzeństwa
   d) pod opieką obojga rodziców
   e) tylko z matką
   f) nie wiem
3. Jak często kontaktują się Państwo ze szkołą w sprawach dziecka
   a) systematycznie
   b) wystarczająco często
   c) sporadycznie
   d) wcale

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

4. Czas przeznaczony na pomoc i kontrolę wykonywania przez dziecko obowiązków szkolnych
   Poświęcamy ..... godzin
5. Najczęściej stosowane przez Państwa formy kontaktu ze szkołą
   a) rozmowy z wychowawcą klasy
   b) wywiadówki
   c) zebrania ogólne
   d) zebrania klasowe
   e) uczestnictwo w prelekcjach
   f) uczestnictwo i współorganizowanie imprez szkolnych
6. Informacje o dziecku otrzymywane ze szkoły są
   a) wystarczające
   b) niepełne
7. Jakich informacji szczególnie Państwu brakuje
   a) o postępach w nauce
   b) o zachowaniu
   c) o zdrowiu i bezpieczeństwie
   d) o organizacji czasu wolnego dziecka
   e) o metodach postępowania z dzieckiem upośledzonym umysłowo
   f) o metodach wychowania dziecka upośledzonego umysłowo
   g) inne, jakie .....
8. Które cechy nauczyciela są przez Państwa najbardziej cenione (Proszę je podać w kolejności)
   a) wyrozumiałość
   b) tolerancja
   c) otwartość
   d) życzliwość
   e) konsekwencja
9. Czego oczekują Państwo od nauczyciela (Proszę podać cechy w wybranej kolejności)
   a) sumiennego wykonywania pracy
   b) sprawiedliwej oceny
   c) dobrej atmosfery w klasie
   d) pozytywnych wzorów zachowań
   e) rad i wskazówek dla rodziców
10. Kto ze szkoły składał wizyty w domu rodzinnym dziecka
    a) nauczyciele
    b) wychowawca klasy
    c) dyrektor szkoły
    d) psycholog szkolny
    e) inna osoba, kto .....
       w jakiej sprawie przychodził .....

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

11. Jakie problemy związane z opieką i wychowaniem dziecka upośledzonego umysłowo są dla Państwa najbardziej uciążliwe
    a) zdrowie
    b) opieka w czasie wolnym
    c) potrzeby materialne
    d) pomoc w nauce
    e) trudności wychowawcze
12. Trudności wychowawcze występujące u dzieci
    .....
    .....
13. Cechy dziecka, które wymagają dodatkowych zabiegów opiekuńczo-wychowawczych
    a) nadpobudliwość
    b) choroby
    c) wady fizyczne
    d) trudności w nauce
    e) inne, jakie .....
14. Działania podejmowane w celu wspierania rozwoju dziecka lub wyrównywania deficytów rozwojowych, w jaki sposób .....
    .....

VIII. Uwagi ankietera o rodzinie

1. Warunki socjalno-bytowe .....
   .....
2. Organizacja życia w rodzinie .....
   .....
3. Atmosfera domu rodzinnego .....
   .....
4. Opieka wychowawcza nad dzieckiem .....
   .....
5. Stosunek rodziców do siebie .....
   .....
6. Potrzeby opiekuńczo-wychowawcze .....
   .....
7. Stosunek rodziców do dziecka: pozytywny (demokratyczny), negatywny (nadmiernie opiekuńczy, zbyt wymagający), obojętny
   .....
8. Stosunek rodzeństwa do siebie .....
   .....
9. Stosunek rodzeństwa do dziecka upośledzonego umysłowo
   .....
10. Zachowanie rodziców podczas wywiadu i wizyt domowych
    .....

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Aneks 2

Narzędzie oceny poziomu zaspokajania potrzeb bio-psycho-socjo-kulturalnego rozwoju dziecka w rodzinie[1]

Syndrom cech	Cechy	Wskaźniki poziomu rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego		
		Kryteria oceny zagrożenia rozwoju		
		Niskie – 1 pkt	Średnie – 2 pkt	Wysokie – 3 pkt
Zabieganie o rozwój biologiczny	Warunki materialne	dochód wystarczający na zaspokojenie podstawowych potrzeb i niektórych potrzeb wyższego rzędu	dochód wystarczający na skromne zaspokojenie podstawowych potrzeb	dochód niewystarczający lub nie zawsze wystarczający na zaspokojenie podstawowych potrzeb
		rodzina ma stały dochód z tytułu pracy zarobkowej obojga rodziców lub tylko ojca lub matki	dochód rodziny jest niepewny	wielkość dochodu jest zmienna z powodu nieregularności zarobków ojca lub obojga rodziców
	Praca zawodowa rodziców	ojciec lub oboje rodzice mają stałą pracę	ojciec nie ma pracy lub pracuje dorywczo	dom utrzymuje matka i pracuje często w systemie wielozmianowym
	Warunki mieszkaniowe	mieszkanie wystarczająco obszerne, higieniczne, umożliwiające odpoczynek	wielkość mieszkania w stosunku od ilości osób przebywających w nim nie jest zupełnie wystarczająca; brak dostatecznych warunków do wypoczynku	mieszkanie bardzo ciasne, brak warunków do wypoczynku
	Przestrzeganie norm żywienia i higieny	przestrzeganie niektórych norm żywienia, dzieci jedzą co najmniej jeden gorący posiłek przygotowany w domu lub w szkole	żywienie przypadkowe, dzieci nieregularnie jedzą gorący posiłek	nieprzestrzeganie zasad żywienia, dzieci na ogół nie jedzą gorących posiłków

[1] Aneks 2 został opracowany na podstawie propozycji Ewy Marynowicz-Hetki, ale zmodyfikowany przez autorkę na potrzeby książki – E. Mrynowicz-Hetka, *Dziecko w rodzinie problemowej*, IWZZ, Warszawa 1987, s. 43–52.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

		znajomość niektórych zasad żywienia i higieny, chęć rodziców do ich respektowania	znajomość niektórych zasad żywienia, zachowania higieny i zdrowia, lecz nierespektowanie ich przez rodziców	nieznajomość zasad żywienia, higieny, zachowania zdrowia i nierespektowanie ich
		podstawowe posiłki są spożywane codziennie o tej samej porze	podstawowe posiłki są spożywane o tej samej porze prawie codziennie	podstawowe posiłki są spożywane o różnych porach
		dzieci są na ogół czyste, ubrane kompletnie	dzieci są dość czysto ubrane, ale ich rzeczy są zaniedbane	dzieci są brudne
		w domu są urządzenia sanitarne, ale często źle funkcjonują, nie są utrzymane w czystości	w domu nie ma urządzeń sanitarnych, ale jest wyodrębnione miejsce do zabiegów higienicznych	w mieszkaniu nie ma wyodrębnionego miejsca do zabiegów higienicznych
	Wypoczynek nocny Organizacja podstawowego miejsca snu	dziecko sypia we własnym pokoju lub wspólnym z rodzeństwem, ale we własnym łóżku	dziecko sypia we wspólnym z dorosłymi pokoju, we własnym łóżku	dziecko sypia we wspólnym łóżku
	Warunki higieniczne snu	w pomieszczeniu sypialnym jest cicho, dostatecznie ciemno, ciepło	pomieszczenie sypialne nie spełnia wymogów higieny	pomieszczenie sypialne rażąco nie spełnia wymogów higieny
	Organizacja czasu snu	dziecko sypia regularnie i dostatecznie długo	dziecko ma czasami zakłóconą regularność lub długość snu podstawowego	dziecko na ogół sypia nieregularnie
	Organizacja wypoczynku biernego	podczas dnia dziecko może odpoczywać biernie bez zakłóceń	podczas dnia dziecko może odpoczywać biernie, ale z zakłóceniami	podczas dnia dziecko nie może odpoczywać biernie
	Stan zdrowia dzieci i troska o niego	stan zdrowia dobry (odżywianie dobre, żadnych zaniedbań pod względem higieny osobistej)	stan zdrowia dość dobry, głównie z powodu niewystarczającego odżywiania i braku nawyku do przestrzegania higieny osobistej	częste choroby, odżywianie jakościowo i ilościowo niedostateczne, niedostateczna higiena osobista
		dość systematyczna kontrola stanu zdrowia	mała troska rodziców o stan zdrowia	brak troski o stan zdrowia dzieci (m.in. niepodporządkowywanie się zaleceniom lekarza)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Syndrom cech	Cechy	Wskaźniki poziomu rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego		
		Kryteria oceny zagrożenia rozwoju		
		Niskie – 1 pkt	Średnie – 2 pkt	Wysokie – 3 pkt
Wyrównywanie braków organizmu dzieci	Zainteresowanie kompensacją	parcjalne defekty rozwojowe; rodzice wykazują pewne zainteresowanie wyrównywaniem braków organizmu	parcjalne deficyty rozwojowe; zainteresowanie rodziców kompensacją braków organizmu dziecka niesystematyczne, sporadyczne	parcjalne deficyty rozwojowe; brak zainteresowania rodziców możliwością podjęcia działań kompensacyjnych
	Współudział rodziców w kompensowaniu braków	zauważa się bezpośredni udział rodziców w kompensowaniu braków, wykonuje się podstawowe polecenia, ale nie zachęca dzieci do ćwiczeń	rodzice uzyskali wskazówki postępowania wyrównującego braki, ale nie zachęcają dzieci do ćwiczeń, ćwiczenia nie są wykonywane systematycznie	rodzice nie włączają się w proces kompensowania braków rozwojowych
Pobudzanie wzrostu	Stwarzanie warunków do rekreacji fizycznej	rodzice starają się organizować wakacje, zachęcają do rekreacji fizycznej	rodzice podejmują starania, by dziecku zapewnić rekreację fizyczną	rodzice nie zapewniają rekreacji fizycznej ani dziecku, ani rodzinie
		cała rodzina wyjeżdża wspólnie, ale nie są to wyjazdy każdego roku	dzieci część wakacji spędzają poza domem	dzieci spędzają wakacje w domu
Zabieganie o rozwój społeczny – nabywanie ról społecznych	Struktura rodziny	oboje rodzice żyją, mieszkają wspólnie	rodzina niepełna w wyniku rozwodu lub separacji, brak ojca lub brak matki, matka panna	rodzina zrekonstruowana (w tym konkubinat) lub zastępcza
	Pozycja dziecka w rodzinie	uczeń ma rodzeństwo starsze i młodsze od siebie	uczeń ma rodzeństwo, zwłaszcza starsze od siebie	uczeń nie ma rodzeństwa
	Atmosfera wychowawcza	bez konfliktów, ciepła atmosfera, więzi emocjonalne z dzieckiem	widoczne konflikty; pożycie domowe rodziny bardzo zmienne; chłodna atmosfera	ostre konflikty w rodzinie; brak więzi emocjonalnej dzieci z rodzicami lub nadmierna, zniewalająca więź dziecka z matką; życie członków rodziny pełne swarów i otwartych kłótni połączonych z wyzwiskami, a czasem nawet z bijatyką
		rodzina spędza wspólne czas, np. podczas posiłków czy spacerów	widoczny chłód emocjonalny, widoczne konflikty, niechęć, duszna atmosfera domu; występują zachowania dewiacyjne (zwłaszcza ojca), upijanie się,	zachowanie dewiacyjne ojca lub obojga rodziców; atmosfera rodzinna pozbawiona elementów integrujących

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

			okresy pozostawania bez pracy itp.; zdarzają się pewne elementy integrujące rodzinę (święta, uroczystości rodzinne); wspólne wykonywanie czynności jest przypadkowe	
	Styl wychowania	styl wychowania ma pewne cechy demokratyczne, ale na ogół rodzice nie potrafią demokratycznie rozstrzygać problemów i racjonalizować postępowania wychowawczego	autokratyczny styl wychowania: bicie, zakazy, nakazy, groźby stosowane niekonsekwentnie; podstawową metodą wychowania jest kara	liberalizm wychowawczy obojga rodziców: rodzice nie interesują się, gdzie i z kim przebywają dzieci poza domem; w postępowaniu z dzieckiem zdarza się też nadopiekuńczość
		przynajmniej jedno z rodziców znajduje czas na świadomą opiekę wychowawczą; często brak konsekwencji w stosowaniu metod wychowawczych	rodzice nie znajdują czasu na opiekę wychowawczą lub nie chcą go znaleźć; działania wychowawcze są ograniczone do nakazów, zakazów i kar, przy jednoczesnym braku konsekwencji i jednomyślności rodziców	w domu panuje chaos wychowawczy, rodzice wzajemnie podważają swój autorytet w oczach dziecka
	Obowiązki domowe dzieci	dziecko ma obowiązki domowe, rodzice dostrzegają ich walory wychowawcze; kontrolują i oceniają wykonanie obowiązków domowych	dzieci mają stałe obowiązki w domu, ale rodzice nie dostrzegają ich walorów wychowawczych; nie kontrolują i nie oceniają pracy dziecka	dzieci nie mają przydzielonych obowiązków w domu; nie odczuwają potrzeby pracy na rzecz rodziny
	Czas poświęcony dziecku (wspólne przebywanie, rozmowy)	rodzice starają się zapewnić dziecku opiekę; w zasadzie kontrolują jego zachowanie w szkole i poza nią	rodzice nie poświęcają dziecku zbyt wiele czasu; nie interesują się jego zachowaniem	rodzice zupełnie nie opiekują się dzieckiem i nie kontrolują jego zachowania, co objawia się późnymi powrotami dziecka do domu, spędzaniem czasu wolnego bez nadzoru dorosłych
Zabieganie o rozwój kulturalny	Organizowanie sytuacji wychowawczych sprzyjających rozwojowi kulturalnemu	w domu jest niewielki księgozbiór, zawierający przede wszystkim książki dla dzieci, czyta się codzienną gazetę, sporadycznie kupuje się czasopisma	w domu jest niewiele książek, jeżeli są, to tylko książki dla dzieci lub podręczniki, nie kupuje się czasopism, czyta się jedynie gazetę codzienną	w domu nie ma książek, czasopism, rzadko kupuje się gazetę codzienną

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Syndrom cech	Cechy	Wskaźniki poziomu rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego		
		Kryteria oceny zagrożenia rozwoju		
		Niskie – 1 pkt	Średnie – 2 pkt	Wysokie – 3 pkt
		rodzice wykazują zainteresowanie sposobem spędzania czasu wolnego przez dziecko; zachęcają do pożytecznego zagospodarowania czasu wolnego	rodzice wykazują niewielkie zainteresowanie sposobem spędzania czasu wolnego dzieci, nie zachęcają dziecka od pożytecznego zagospodarowania czasu wolnego	rodzice nie interesują się spędzaniem czasu wolnego przez dziecko, nie kontrolują go i nie inspirują
	Poziom wykształcenia rodziców	oboje ukończyli szkołę podstawową lub zawodową	jedno z rodziców ukończyło szkołę podstawową lub zawodową, drugie nie ukończyło szkoły podstawowej	rodzice nie ukończyli szkoły podstawowej lub ukończyli szkołę podstawową specjalną
Wprowadzanie w krąg wartości kulturowych, przekazywanie tradycji, zasad i norm moralnych	Warunki rozwoju kulturalnego	rodzice starają się stworzyć sytuacje wprowadzające w krąg wartości kulturowych i przekazywać normy i zasady moralne	rodzice nie organizują sytuacji wprowadzających w krąg wartości kulturowych i nie przekazują norm i zasad moralnych	rodzice nie tylko nie organizują takich sytuacji, lecz także nie wykorzystują naturalnych sytuacji do przekazania wartości kulturowych oraz norm i zasad moralnych
Wprowadzanie do uczestnictwa w kulturze	Aktywność kulturalna rodziców i dzieci	w aktywności kulturalnej rodziców przeważa oglądanie telewizji; rodziny w niewielkim stopniu, sporadycznie i przypadkowo korzystają z innych rozrywek	aktywność kulturalna rodziców ogranicza się do słuchania radia i oglądania telewizji; okazjonalnie chodzą do kina lub na koncerty	aktywność kulturalna rodziców jest bardzo ograniczona; nie uczestniczą w imprezach kulturalnych; słuchanie radia i telewizji jest bierne i niesystematyczne
Zabieganie o współpracę rodziny ze szkołą	Warunki do nauki sprzyjające przygotowaniu dziecka do roli ucznia	dziecko ma wydzielone miejsce do nauki we własnym pokoju (lub wspólnym z rodzeństwem)	dziecko ma wydzielone miejsce do nauki, lecz we wspólnym pokoju z dorosłymi; warunki zewnętrzne nie sprzyjają pracy (hałas, włączony telewizor, inne dzieci w pobliżu)	dziecko nie ma wydzielonego miejsca do nauki
		dziecko ma niezbędne przybory szkolne	dziecko ma niezbędne przybory szkolne, lecz utrzymane w nieładzie i nieporządku	rodzice zupełnie nie interesują się nauką szkolną dziecka

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

	Organizacja nauki w domu	dziecko z reguły uczy się w domu w korzystnej porze i w wymiarze wystarczającym do odrobienia lekcji	dziecko uczy się w domu w niekorzystnej porze, ma ograniczony czas na naukę	dziecko nie ma warunków do nauki w domu
	Zainteresowanie rodziców nauką szkolną	zainteresowanie formalne, reagowanie dopiero na dostrzeżone braki, oceny niedostateczne	sporadyczne zainteresowanie rodziców nauką szkolną dziecka, jego wynikami w nauce, niedostrzeganie problemów dziecka	zupełny brak zainteresowania nauką szkolną dziecka
		rodzice często kontaktują się ze szkołą, ale na ogół na wezwanie nauczyciela	rodzice kontaktują się ze szkołą tylko na wezwanie nauczyciela	rodzice nie kontaktują się ze szkołą, nie reagują na wezwania szkoły

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Aneks 3

Karta indywidualna dziecka

(Kartę wypełnia nauczyciel-wychowawca)

Prowadzę badania na temat „Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym".

Proszę podkreślić wybraną odpowiedź lub wpisać informację w wyznaczonym miejscu.

Dziękuję za wypełnienie Karty.

I. Dane ogólne dziecka
   1. Płeć: chłopiec – dziewczynka
   2. Rok urodzenia .....
   3. Klasa .....
   4. Wyniki badań psychologicznych (z dokumentacji poradni)
      .....
      .....
   5. Wyniki badań pedagogicznych (z dokumentacji poradni)
      .....
      .....

II. Warunki fizyczno-zdrowotne dziecka
   1. Czy istnieją deficyty fizyczne
      TAK – NIE
      Jeżeli tak, to jakie .....
   2. Sprawność fizyczna
      bardzo sprawne, sprawne, mało sprawne
   3. Przebyte choroby, które spowodowały dłuższą nieobecność w szkole
      .....
   4. Czy dziecko jest zakwalifikowane do zajęć kompensacyjnych
      TAK – NIE
      Jeżeli tak, to do jakich .....

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

III. Praca szkolna dziecka
1. Wyniki w nauce
   a) średnia ocen na półrocze .....
   b) uzyskiwane wyniki w nauce
      – odpowiadają możliwościom psychofizycznym dziecka
      – są niższe od możliwości psychofizycznych dziecka
   c) czy konieczna jest zorganizowana pomoc w nauce TAK – NIE
      – jeżeli tak, czy otrzymuje w szkole tę pomoc TAK – NIE
      – jeżeli tak, w jakiej formie .....
2. Ocena zachowania za I półrocze .....
   Krótkie uzasadnienie .....
3. Wpływ domu rodzinnego na wyniki w nauce można określić jako:
   znaczny, przeciętny, niewielki, żaden, niekorzystny
4. Stosunek dziecka do obowiązków szkolnych
   a) liczba godzin opuszczonych w pierwszym półroczu .....
      w tym usprawiedliwionych .....
   b) najczęstsze przyczyny nieobecności na zajęciach szkolnych:
      zły stan zdrowia, przypadki losowe, wagary, braki materialne, wyraźny brak zainteresowania ze strony rodziców, praca na rzecz rodziny, inne, jakie .....
   c) stosunek do prac społecznych na terenie klasy i szkoły:
      pracuje chętnie; pracuje, gdy widzi, że jest obserwowane; pracuje niechętnie; odmawia wykonania pracy
5. Czy dziecko korzysta ze świetlicy szkolnej
   TAK – NIE
   Jeżeli tak, to z jakiej formy opieki: żywienie, pobyt z żywieniem, odrabianie zadań domowych, inne, jakie .....
6. Czy dziecko korzysta z biblioteki szkolnej TAK – NIE
   Jeżeli tak, ile książek wypożyczył w I półroczu .....
7. Współpraca rodziców ze szkołą
   a) stosunek rodziców do szkoły: pozytywny, obojętny, negatywny
   b) częstotliwość kontaktów rodziców ze szkołą: systematyczne, wystarczająco częste, rzadkie, brak kontaktów
   c) rodzice kontaktują się najczęściej ze szkołą: z własnej inicjatywy, na wezwanie szkoły
   d) czy rodzice uczestniczą w pedagogizacji TAK – NIE
      Jeżeli tak, to w jakiej formie .....
   e) czy rodzice informują szkołę o swych problemach z dzieckiem
      TAK – NIE
   f) rodzice interesują się uczęszczaniem dziecka do szkoły: systematycznie, sporadycznie, w ogóle się nie interesują
   g) rodzice reagują na interwencje szkoły w wypadku opuszczania zajęć przez dzieci: pozytywnie, negatywnie, brak reakcji

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Aneks 4

Działalność szkoły specjalnej we wspieraniu rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego swoich uczniów[2]

Główne kierunki działalności	Zadania	Uczestnicy działań szkoły	Lokalizacja	Odpowiedzialni i realizatorzy	Współpraca szkoły z rodzicami
Zaspokajanie potrzeb rozwoju biologicznego	Opieka nad dziećmi w świetlicy szkolnej	uczniowie przebywający w świetlicy szkolnej	świetlica szkolna	kierownik świetlicy	kierowanie uczniów do świetlicy; zapewnienie im opieki poza lekcjami w szkole, organizowanie zabaw i zajęć rekreacyjnych w świetlicy i na boisku szkolnym; zorganizowanie dożywiania
	Prowadzenie zajęć rewalidacyjnych korekcyjno-wyrównawczych, reedukacyjnych i terapii zajęciowej	uczniowie wymagający dodatkowej pomocy	gabinety: reedukacji i logopedyczny	nauczyciele przedmiotu, reedukatorzy, logopeda	kierowanie uczniów na określone zajęcia; udzielanie rodzicom porad dotyczących metod i form pracy z dzieckiem w domu
Zaspokajanie potrzeb rekreacji fizycznej	Organizowanie gier i zabaw ruchowych w czasie przerw	wszyscy uczniowie	boisko szkolne	nauczyciele	zaspokajanie potrzeb ruchowych uczniów, pełnienie przez nauczycieli dyżurów w trosce o bezpieczeństwo uczniów
Zaspokajanie potrzeb egzystencjalnych	Rzetelne organizowanie każdej lekcji wychowania fizycznego, prowadzenie gier i zabaw ogólnorozwojowych	wszyscy uczniowie	boisko szkolne, sala gimnastyczna	nauczyciele WF-u	zaspokojenie potrzeby aktywności ruchowej uczniów, organizowanie zajęć ruchowych z myślą o ich rozwoju fizycznym

[2] Aneks 4 został opracowany na podstawie propozycji Ewy Marynowicz-Hetki, ale zmodyfikowany przez autorkę na potrzeby książki – E. Mrynowicz-Hetka (red.), *Instytucjonalna pomoc dziecku i rodzinie*, „Ossolineum", Wyd. PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1988, s. 162–166.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

	Prowadzenie gimnastyki korekcyjnej	uczniowie z wadami postawy – skrzywieniami kręgosłupa, oraz słabi fizycznie	sala gimnastyczna	nauczyciele-korektorzy	opracowanie zestawu ćwiczeń dla każdego ucznia; udzielanie rodzicom porad i wskazówek, kontynuowanie ćwiczeń w domu
	Organizowanie imprez sportowo-rekreacyjnych	wszyscy uczniowie	boisko szkolne, sala gimnastyczna	nauczyciele WF-u	umożliwienie uczniom wzięcia udziału w międzyszkolnych zawodach sportowych, uczenie szlachetnej rywalizacji, zaproszenie rodziców do aktywnego włączenia się w organizowanie imprez
	Opieka pielęgniarki szkolnej	wszyscy uczniowie	gabinet lekarski	pielęgniarka szkolna	dbałość o higienę osobistą uczniów; prowadzenie programu edukacji zdrowotnej dla rodziców
	Systematyczne dyżury lekarza w szkole	uczniowie wymagający porady lekarskiej	gabinet lekarski	lekarz	prowadzenie okresowych badań uczniów; porady dla rodziców
	Stała opieka stomatologiczna	wszyscy uczniowie	gabinet stomatologiczny	stomatolog	realizowanie programu profilaktyki higieny jamy ustnej wśród uczniów, prelekcje i porady dla rodziców
	Szerzenie oświaty zdrowotnej	wszyscy uczniowie, nauczyciele	gabinet lekarski, teren szkoły	lekarz, pielęgniarka szkolna, psycholog	działalność szkolnego koła PCK i Klubu Wiewiórka; przygotowanie pogadanek dla rodziców, indywidualne spotkania z lekarzem, pielęgniarką, logopedą i psychologiem
	Obserwowanie przebiegu rozwoju fizycznego, psychicznego i intelektualnego, wykrywanie nieprawidłowości	wszyscy uczniowie	gabinet lekarski, gabinet psychologa szkolnego, teren szkoły	lekarz, pielęgniarka szkolna, psycholog, wychowawcy, nauczyciele	prowadzenie lekarskich i psychologicznych badań uczniów; okresowe kontrolowanie ich rozwoju psychospołecznego i intelektualnego za pomocą sprawdzianów i testów; informowanie rodziców o wynikach badań
	Kierowanie do poradni specjalistycznych	uczniowie z dodatkowymi schorzeniami	gabinet lekarski, gabinet psychologa szkolnego	lekarz, psycholog, pielęgniarka szkolna	współpraca z poradniami specjalistycznymi, kierowanie uczniów do określonych poradni; nadzór nad przebiegiem leczenia i przestrzeganiem terminów wizyt, włączanie rodziców do działań naprawczych i profilaktycznych, udzielanie im informacji o działaniu poradni specjalistycznych i ich lokalizacji

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Główne kierunki działalności	Zadania	Uczestnicy działań szkoły	Lokalizacja	Odpowiedzialni i realizatorzy	Współpraca szkoły z rodzicami
	Prowadzenie dożywiania w szkole	uczniowie korzystający ze świetlicy	jadalnia	kierownik świetlicy	codzienne przygotowanie i wydawanie drugiego śniadania i obiadów dla uczniów; dofinansowywanie obiadów uczniom pochodzącym z rodzin najuboższych; uwzględnienie wniosku rodziców o obiady zniżkowe i bezpłatne
	Codzienne podawanie szklanki ciepłego mleka	wszyscy uczniowie	jadalnia	kierownik świetlicy	współpraca z mleczarnią w zakresie otrzymywania nieodpłatnie mleka dla uczniów
	Zapoznanie z warunkami bytowymi oraz sytuacją materialną uczniów i ich rodziców	wszyscy uczniowie	środowisko rodzinne uczniów	wychowawcy, psycholog szkolny	poznawanie warunków życia i nauki uczniów w środowisku domowym; wizyty nauczyciela w domu ucznia; wymiana informacji między nauczycielami i rodzicami uczniów
	Udzielanie pomocy materialnej (pieniężnej, rzeczowej) stałej lub okresowej	uczniowie i ich rodziny wymagające takiej pomocy	zasoby finansowe szkoły, sponsorzy	dyrekcja szkoły, Rada Rodziców	organizowanie pomocy materialnej i rzeczowej, pozyskiwanie sponsorów, współpraca z fundacjami
	Pozyskiwanie sponsorów, by pomóc dzieciom i ich rodzicom	uczniowie wymagający pomocy materialnej i rzeczowej	sponsorzy, fundacje, organizacje	dyrekcja szkoły, psycholog szkolny	współpraca z Towarzystwem Przyjaciół Dzieci, Polskim Czerwonym Krzyżem oraz innymi organizacjami i fundacjami
	Zróżnicowanie wymagań dydaktycznych i wychowawczych w zależności od cech psychicznych i możliwości ucznia	wszyscy uczniowie	teren szkoły	nauczyciele	planowanie pracy dydaktycznej z uwzględnieniem możliwości rozwojowych ucznia; indywidualizacja nauczania, w uzasadnionych przypadkach prowadzenie nauczania indywidualnego w domu ucznia
Zaspokajanie potrzeb psychospołecznych	Stwarzanie sprzyjającej atmosfery wychowawczej w szkole	wszyscy uczniowie	teren szkoły	wychowawcy, nauczyciele, pracownicy szkoły	wspomaganie rozwoju psychospołecznego i kulturalnego uczniów; kształtowanie zachowań prospołecznych w stosunku do młodszych i słabszych kolegów

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

	Opieka nad uczniami sprawiającymi trudności wychowawcze	uczniowie, którzy zaniedbują obowiązki szkolne i sprawiają trudności wychowawcze	teren szkoły	wychowawcy, dyrektor szkoły, psycholog	prowadzenie rozmów indywidualnych z uczniami i ich rodzicami, wizyty nauczyciela w domu ucznia, porady w rozwiązywaniu problemów
	Eliminowanie przejawów zachowań aspołecznych i agresji	uczniowie niedostosowani społecznie, agresywni, nadpobudliwi, zahamowani	teren szkoły	nauczyciele, psycholog szkolny	indywidualne rozmowy z uczniami, organizowanie i prowadzenie pogadanek, próby zmiany zachowań uczniów przez ukazywanie pozytywnych wzorów i wzmacnianie pozytywne; współpraca z psychologiem szkolnym; pedagogizacja rodziców
	Opieka nad dziećmi z rodzin niepełnych i patologicznych	uczniowie pochodzący z rodzin niepełnych lub patologicznych	gabinet psychologa, świetlica szkolna	psycholog, wychowawcy, kierownik świetlicy	wizyty wychowawcy w domu rodzinnym ucznia; rekrutacja uczniów do świetlicy szkolnej i do kół zainteresowań
	Ochrona dzieci przed skutkami demoralizacji, przeciwdziałanie uzależnieniom	uczniowie zagrożeni demoralizacją i uzależnieniami	środowisko wychowawcze uczniów	wychowawcy, psycholog szkolny, dyrekcja szkoły	prowadzenie wywiadów środowiskowych, indywidualne rozmowy z rodzicami, współpraca szkoły z kuratorami sądowymi i policyjną izbą dziecka, wizyty w domu rodzinnym dziecka; poznanie zainteresowań poszczególnych uczniów i kierowanie ich do kół zainteresowań; uwzględnienie tematyki patologii społecznej na lekcjach wychowawczych
	Praca Drużyn Zuchowych i Harcerskich Nieprzetartego Szlaku	chętni uczniowie	harcówka	instruktorzy	organizowanie rajdów i obozów harcerskich w okresie wakacji; udział rodziców w ważniejszych imprezach harcerskich
	Prowadzenie pracy wychowawczej przez: – oddziaływania werbalne – oddziaływanie klasy szkolnej jako grupy rówieśniczej – przykład osobisty – pozytywne wzory	uczniowie klas	teren szkoły	nauczyciele, wychowawcy, psycholog szkolny, pracownicy szkoły	indywidualne rozmowy z uczniami, odpowiedni dobór tematyki lekcji, dbałość o ukazywanie pozytywnych wzorów i przykładów postępowania, korygowanie i usuwanie zachowań niezgodnych z przyjętymi normami społecznymi; pedagogizacja rodziców

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Główne kierunki działalności	Zadania	Uczestnicy działań szkoły	Lokalizacja	Odpowiedzialni i realizatorzy	Współpraca szkoły z rodzicami
	Omawianie spraw wychowawczych na: – lekcjach wychowawczych – apelach szkolnych	uczniowie klas	sale lekcyjne, aula	nauczyciele, wychowawcy, dyrektor szkoły, psycholog szkolny	rozmowy z uczniami na temat poprawnego zachowania i właściwych postaw, słowne pochwały na apelach szkolnych za pozytywne zachowanie; omawianie z rodzicami problemów wychowawczych; wymiana zdań i informacji między nauczycielami i rodzicami zmierzająca do rozwiązania problemu
	Zapobieganie konfliktom między uczniami	wszyscy uczniowie	sale lekcyjne, korytarze, boisko szkolne	nauczyciele, wychowawcy, dyrektor szkoły, psycholog	indywidualne rozmowy z uczniami w celu wyjaśnienia przyczyny konfliktu, rozmowy o problemie z rodzicami na wywiadówkach i zebraniach
	Dbanie o sprzęt i urządzenia szkolne, włączanie uczniów do wykonywania prac na rzecz klasy, szkoły i środowiska	wszyscy uczniowie	teren szkoły, sale lekcyjne	nauczyciele, wychowawcy	oddziaływanie wychowawcze na uczniów, przydzielanie dyżurów i kontrolowanie ich wypełniania; włączanie uczniów i ich rodziców do prac na rzecz szkoły i środowiska
	Mobilizowanie uczniów do jak najlepszego wypełniania obowiązków szkolnych	wszyscy uczniowie	teren szkoły	nauczyciele, wychowawcy, dyrektor szkoły	przeciwdziałanie wagarom i częstej nieobecności uczniów na lekcji; wizyty nauczyciela w domu rodzinnym ucznia, wspólne z rodzicami ustalenie zasad mobilizowania uczniów do wypełniania obowiązków szkolnych; pomoc rodzinom niewydolnym wychowawczo, współpraca z policyjną izbą dziecka
Zaspokajanie potrzeb rozwoju kulturalnego	Organizowanie chóru szkolnego, zespołów: muzycznego, tanecznego, recytatorskiego	uczniowie zainteresowani udziałem w określonych zespołach	gabinet muzyczny, sala gimnastyczna	nauczyciele: muzyki, WF-u, języka polskiego	zachęcanie uczniów do aktywnego włączania się w działalność poszczególnych zespołów, organizowanie prób, umożliwianie uczniom osiągnięcia sukcesu i poczucia satysfakcji podczas publicznych występów; włączanie rodziców w przygotowanie występów z udziałem ich

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

					dzieci, zapraszanie do udziału w uroczystościach szkolnych
	Wypożyczanie książek, czasopism; organizowanie konkursów czytelniczych, ortograficznych i plastycznych	chętni uczniowie	biblioteka, czytelnia	bibliotekarz, nauczyciele języka polskiego i plastyki	zachęcanie uczniów do częstego korzystania z biblioteki szkolnej i do udziału w poszczególnych konkursach; pomoc nauczyciela w przygotowaniu uczniów do udziału w konkursach; włączanie rodziców w przygotowanie ich dzieci do udziału w konkursach, osobisty udział rodziców w konkursach
	Kształtowanie zainteresowań czytelnictwem	wszyscy uczniowie	biblioteka, czytelnia	nauczyciele języka polskiego, bibliotekarz	organizowanie lekcji bibliotecznych, udostępnianie książek i czasopism, zachęcanie do prowadzenie zeszytów lektur, ogłaszanie wyników o stanie czytelnictwa dla poszczególnych klas, przygotowanie dyplomów dla najlepszych czytelników; prelekcja dla rodziców na temat korzyści jakie przynosi czytanie książek, zachęcanie ich do kupowania książek dla swoich dzieci
	Zapoznawanie z adaptacjami dzieł literackich; projekcja filmów	wszyscy uczniowie	świetlica szkolna, sale lekcyjne	nauczyciele języka polskiego, wychowawcy	umożliwienie uczniom obejrzenia najnowszych ekranizacji dzieł literackich, głównie lektur; wspomaganie rozwoju kulturalnego uczniów, rozbudzanie ich potrzeb i zainteresowań kulturalnych
	Organizowanie uroczystości szkolnych i klasowych, np.: andrzejek, mikołajek, zabaw karnawałowych, wigilii	uczniowie poszczególnych grup wiekowych wybrani przez nauczyciela	sala gimnastyczna, sale lekcyjne	nauczyciele języka polskiego i muzyki, wychowawcy	wspólne z uczniami i ich rodzicami przygotowywanie uroczystości szkolnych i klasowych z okazji różnych świąt; zapoznanie z tradycjami i zwyczajami; aktywne włączanie się rodziców do przygotowanie uroczystości
	Organizowanie wyjść do kina, teatru, muzeum	uczniowie klas	sala kinowa, teatralna	nauczyciele, dyrektor szkoły	organizowanie wyjść do instytucji kulturalnych; pomoc rodziców w organizowaniu wyjścia lub dojazdu

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Główne kierunki działalności	Zadania	Uczestnicy działań szkoły	Lokalizacja	Odpowiedzialni i realizatorzy	Współpraca szkoły z rodzicami
	Rozbudzanie zainteresowań sztuką teatralną; przygotowywanie inscenizacji i przedstawień szkolnych	chętni uczniowie	sala lekcyjna, sala gimnastyczna	nauczyciele języka polskiego i muzyki, bibliotekarz	zachęcanie i włączanie uczniów do udziału w inscenizacjach i przedstawieniach; uczenie ich tekstów i gestów; zapraszanie gości i sponsorów; pomoc rodziców w organizowaniu przedstawienia
	Przygotowanie do odbioru twórczości muzycznej; tworzenie szkolnej płytoteki i taśmoteki	chętni uczniowie	gabinet muzyczny	nauczyciel muzyki, wychowawcy	umożliwienie uczniom wyjścia do szkoły muzycznej; udostępnienie magnetofonu i nagrań muzycznych; gromadzenie przez uczniów taśm i płyt
	Budzenie i rozwijanie zamiłowań plastycznych, organizowanie konkursów i wystaw twórczości uczniów	chętni uczniowie, uczniowie uzdolnieni	pracownie: plastyczne; zajęć technicznych, komputerowa	nauczyciele plastyki, zajęć technicznych, informatycy	prowadzenie zajęć plastycznych na lekcjach plastyki, w pracowni komputerowej i w kołach zainteresowań; organizowanie wystaw prac uczniów, wysyłanie ich prac na konkursy międzyszkolne
	Zapoznanie z kulturą i zabytkami w najbliższej okolicy	wszyscy uczniowie	najbliższa okolica, wybrane miejsca w terenie, biblioteka szkolna	nauczyciele: języka polskiego, muzyki, plastyki i techniki, bibliotekarz, organizatorzy wycieczek	zaplanowanie i zorganizowanie lekcji w terenie oraz wyjazdów w teren, włączanie rodziców do współpracy w przygotowaniu wycieczek i zachęcanie do wzięcia w nich udziału
	Kształtowanie umiejętności i nawyków kulturalnego spędzania czasu wolnego	wszyscy uczniowie	sale lekcyjne, sala gimnastyczna, boisko szkolne	wychowawcy, nauczyciele muzyki, WF-u, dyrektor szkoły	włączanie uczniów do udziału w kołach zainteresowań i w kołach sportowych, rozbudzanie zainteresowań kulturalnych i czytelniczych, uczenie wybiórczego korzystania z programów telewizyjnych; prelekcje dla rodziców na temat organizowania czasu wolnego swoim dzieciom

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

	Stwarzanie warunków do rozwoju hobby na zajęciach świetlicowych oraz w kółkach zainteresowań	chętni uczniowie	świetlica sale lekcyjne	opiekun świetlicy, nauczyciele prowadzący kółka zainteresowań	zachęcanie uczniów do uczestnictwa w kołach zainteresowań, pomoc w rozwijaniu hobby, włączanie rodziców do urządzania sal i zakupu niezbędnych przyborów
	Zapoznawanie z kulturą życia codziennego, ogólnie przyjętymi zasadami życia towarzyskiego	wszyscy uczniowie	teren szkoły, sale lekcyjne	nauczyciele i pracownicy szkoły	organizowanie uroczystości klasowych stwarzających okazję do poznania i stosowania zasad kulturalnych i towarzyskich; zapraszanie rodziców do udziału w uroczystościach klasowych, np. w mikołajkach, wigilii, organizowanych dla uczniów z poszczególnych klas

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Aneks 5

Kwestionariusz wywiadu z dyrektorem szkoły dotyczący zaspokajania przez szkołę potrzeb bio-psycho-socjo-kulturalnego rozwoju dziecka niepełnosprawnego intelektualnie i współdziałania szkoły z jego rodziną

I. Dane o szkole
   1. Pełna nazwa .....
   2. Adres .....

II. Działalność szkoły w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci
   1. Zaspokajanie potrzeb rozwoju fizycznego dzieci
      a) prowadzenie w szkole dożywiania: TAK – NIE
         jakie formy .....
      b) organizowanie rekreacji: TAK – NIE
         jakie formy .....
      c) zajęcia kompensacyjno-korekcyjne, rewalidacji indywidualnej i logopedyczne: TAK – NIE
         dla kogo, jakie formy .....
      d) organizowanie imprez sportowych: TAK – NIE
         jakie formy .....
   2. Zaspokajanie potrzeb egzystencjalnych
      a) opieka lekarska: TAK – NIE
         jaka .....
      b) obserwowanie przebiegu rozwoju fizycznego: TAK – NIE
         jakie formy .....
      c) kierowanie do poradni specjalistycznych: TAK – NIE
         w jakich okolicznościach .....
   3. Zaspokajanie potrzeb rozwoju psychospołecznego
      a) praca drużyny Nieprzetartego Szlaku: TAK – NIE
         jakie formy .....
      b) praca wychowawcza na lekcji i w szkole: TAK – NIE
         jakie formy .....

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

4. Zaspokajanie potrzeb rozwoju kulturalnego
   a) zespoły artystyczne: TAK – NIE
      jakie formy .....
   b) działalność biblioteki szkolnej: TAK – NIE
      jakie formy .....
   c) ułatwienie uczestnictwa w życiu kulturalnym: TAK – NIE
      jakie formy .....
   d) kształtowanie nawyków kulturalnego spędzania czasu wolnego: TAK – NIE
      jakie formy .....
   e) stwarzanie warunków do ruchu hobbystycznego podczas zajęć świetlicowych: TAK – NIE
      jakie formy .....
   f) zapoznawanie z kulturą życia codziennego: TAK – NIE
      jakie formy .....

III. Współdziałanie szkoły z rodziną
   A. Ogólne założenia i zadania szkoły na rzecz współdziałania z rodziną
      1. Podstawowe kierunki działania .....
         .....
      2. Sposoby współdziałania z rodziną (pedagogizacja rodziców)
         a) udział w zebraniach ogólnych: TAK – NIE
            podaj frekwencję .....
         b) udział w zebraniach klasowych: TAK – NIE
            podaj frekwencję .....
         c) rozmowy indywidualne: TAK – NIE
            podaj frekwencję .....
         d) wizyty domowe: TAK – NIE
            podaj cel wizyt .....
         e) udział rodziców w imprezach i uroczystościach szkolnych i klasowych: TAK – NIE
            wymień, w których .....

   B. Założone zadania pomocy rodzinie
      1. Rodzaje sytuacji opiekuńczo-wychowawczych, w których przewiduje się udzielanie pomocy .....
         .....
      2. Podstawowe treści i formy pomocy rodzinie przez szkołę
         .....

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

IV. Realizacja współdziałania szkoły z rodziną
A. Rozeznanie przez szkołę rodzaju potrzeb opiekuńczo-wychowawczych rodzin
1. Jakie rodzaje potrzeb, dotyczących wspomagania rozwoju dzieci, występują najczęściej w badanych rodzinach .....
.....
2. Jakie są najczęściej spotykane przyczyny zaniedbań opiekuńczo-wychowawczych w rodzinach badanych dzieci .....
.....
3. Jakiej pomocy opiekuńczo-wychowawczej najbardziej oczekują rodzice od szkoły/internatu .....
.....
4. Czy i w jaki sposób rodziny z własnej inicjatywy zwracają się o pomoc w wychowaniu dzieci .....
.....
5. Kiedy i dlaczego rodzice zwracają się do szkoły o pomoc .....
.....
6. Czy rozpoznawanie trudnych sytuacji rodzinnych jest wystarczające (zakres i możliwości pomocy) .....
.....
7. Jakie instytucje społeczne współdziałają ze szkołą, by wspomagać rodzinę w rozwoju ich dzieci .....
.....
B. Organizacja i współdziałanie szkoły z rodziną
1. Jakie są sposoby mobilizowania rodziny do wzajemnej współpracy w optymalizacji rozwoju dzieci .....
.....
2. W jakim stopniu posiadane środki umożliwiają zaspokajanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych rodziny .....
.....
3. Czy i jaka jest współpraca szkoły z innymi instytucjami w zakresie współdziałania z rodziną .....
.....
4. Czy jest ona wystarczająca dla rodzin; jakie ujawniają się możliwości doskonalenia i poszerzenia tej współpracy .....
.....
5. Jakie sytuacje występujące w rodzinie utrudniają lub uniemożliwiają współdziałanie .....
.....
6. Jakie fakty i sytuacje rodzinne i społeczne przyczyniają się najczęściej do niewydolności wychowawczej rodzin .....
.....

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

7. Jakie oceny i opinie wyrażone przez rodziców wskazują na pozytywne rezultaty wzajemnego współdziałania .....
.....
8. Które ze stosowanych dotychczas form współpracy nauczycieli z rodzicami wydają się najodpowiedniejsze i dlaczego .....
.....
9. W czym nauczyciele mogą pomóc rodzicom, współpracując z nimi
.....
10. Jaką formę mają kontakty nauczycieli z rodzicami .....
.....
11. Jakie są możliwości zmiany działań szkoły .....
.....

IV. Wnioski i propozycje dotyczące doskonalenia współdziałania szkoły i rodziny w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci niepełnosprawnych intelektualnie .....
.....

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Aneks 6

Dyspozycja do rozmowy z wychowawcą klasy

1. Stan liczebny klasy, z podziałem na płeć.
2. Liczba uczniów miejscowych i zamiejscowych.
3. Liczba uczniów korzystających ze świetlicy szkolnej.
4. Liczba uczniów korzystających w szkole z dożywiania.
5. Liczna uczniów korzystających z zajęć rewalidacji indywidualnej i kompensacyjno-korekcyjnych.
6. Liczba uczniów korzystających z zajęć gimnastyki korekcyjnej.
7. Liczba uczniów korzystających z zajęć logopedycznych.
8. Sposób rekrutacji uczniów na tzw. zajęcia dodatkowe.
9. Przyczyny nieobecności uczniów na zajęciach szkolnych.
10. Najczęściej spotykane problemy wychowawcze.
11. Trudności w nauce spowodowane niewydolnością wychowawczą środowiska rodzinnego.
12. Tematyka omawiana na lekcjach wychowawczych i wychowania do życia w rodzinie.
13. Wizyty w środowisku domowym ucznia, przyczyny i częstotliwość.
14. Współpraca z rodzicami – udział rodziców w wywiadówkach, zebraniach ogólnych i zebraniach klasowych.
15. Liczba, forma i najczęściej spotykana przyczyna kontaktów indywidualnych wychowawcy z rodzicami (korespondencja, kontakty telefoniczne).
16. Liczba, forma i najczęściej spotykana przyczyna kontaktów indywidualnych rodziców z wychowawcą.
17. Zainteresowanie rodziców życiem szkoły.
18. Udział rodziców w imprezach szkolnych i klasowych.
19. Oczekiwania wychowawcy klasy wobec rodziców.
20. Rezultaty współpracy wychowawcy z rodziną.
21. Propozycje zmiany typu i charakteru działań szkoły.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Aneks 7
Zestaw pytań do samooceny ucznia

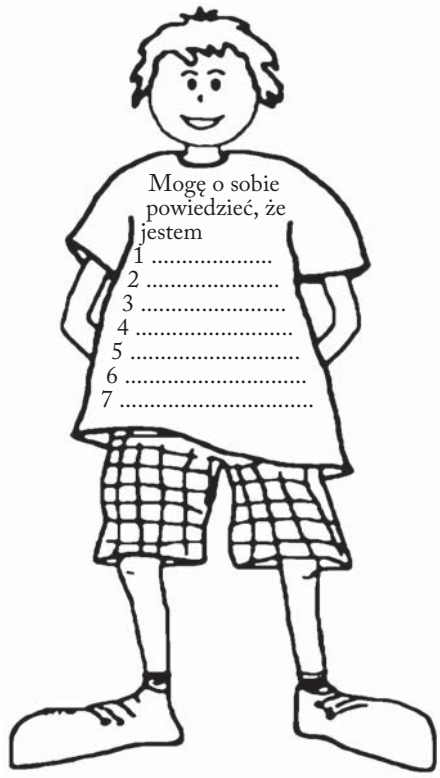
Przeczytaj dokładnie niedokończone zdania. Uzupełnij je według swego uznania.

Boję się
.....
.....
.....

Ludzie, których lubię, to
.....
.....
.....

Jestem zły, gdy
.....
.....
.....

Jestem zadowolony, gdy
.....
.....
.....



Czuję się nieszczęśliwy, gdy
.....
.....
.....

Jestem smutny, gdy
.....
.....
.....

Jestem dobry w
.....
.....
.....

Uciekam od
.....
.....
.....

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Aneks 8

Propozycja planu pracy wychowawczo-społecznej z rodzicami

Imiona i nazwisko rodziców ucznia .....

Dział pracy	Termin realizacji	Tematy do realizacji	Sposób wykonania	Formy informacji
I. Pedagogizacja rodziców		Zapoznanie z planem pracy wychowaczo-dydaktycznej klasy	Przedstawienie rodzicom rocznego planu działalności szkoły	Zebranie ogólne
		Ocena sprawowania	Zapoznanie rodziców z kryteriami i skalą ocen ze sprawowania	Zebranie klasowe
		Pomoc dziecku w nauce	Pogadanka opracowana na podstawie literatury	Zebranie klasowe
		Organizacja czasu wolnego dzieci	Pogadanka opracowana na podstawie literatury, spotkanie rodziców z lekarzem i psychologiem	Zebranie ogólne
		Jednolitość oddziaływań szkoły i domu	Prelekcja psychologa	Zebranie ogólne
		Możliwości i potrzeby dziecka	Prelekcja psychologa	Zebranie klasowe
		Jak skutecznie wpływać na zachowanie dziecka	Prelekcja wychowawcy klasy	Zebranie ogólne
		Kącik do nauki dziecka	Rozmowa wychowawcy klasy z rodzicami	Zebranie klasowe
		Kara i nagroda w wychowaniu dziecka	Prelekcja psychologa	Zebranie klasowe
		Telewizja w wychowaniu dziecka	Pogadanka opracowana na podstawie literatury	

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

II. Pomoc rodziców w organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego		Pomoc rodziców w przygotowaniu uroczystości szkolnych	Przygotowanie zabawy karnawałowej	Zebranie ogólne
III. Udział rodziców w imprezach i uroczystościach klasowych i szkolnych		Wywiadówka szkolnym świętem (nowe, atrakcyjne formy prowadzenia wywiadówki)	Spotkanie z rodzicami. Występy przygotowane przez uczniów, wystawy prac, wprowadzenie zeszytów z informacjami o osiągnięciach uczniów w nauce i w zachowaniu	Zebranie ogólne, rozmowy indywidualne
IV. Motywowanie do aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły		Przekazywanie informacji o szkole na zebraniach z rodzicami, w gazetkach szkolnych, lokalnych mass mediach	Rozpowszechnianie informacji o życiu szkoły	Zebrania ogólne
		Organizowanie zajęć profilaktycznych, przeciwdziałanie negatywnym przejawom zachowania	Prelekcja psychologa	
		Nagradzanie rodziców za działalność na rzecz szkoły, przekazywanie rodzicom dyplomów, orderów Rodzica Roku	Przygotowanie apelu przez uczniów i wychowawcę	Zebrania ogólne, apele
V. Udział w uroczystościach klasowych i szkolnych		Mikołajki, Dzień Matki, rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego, udział rodziców w imprezach szkolnych i klasowych	Poczęstunek, upominki dla uczniów przygotowane przez nich samych, upominki dla mam; wystawa dorobku klasy	Imprezy szkolne z udziałem rodziców
VI. Współpraca z domem rodzinnym		Poradnictwo wychowawcze dla rodziców, np. doradztwo w kwestii racjonalnego spędzania wolnego czasu, racjonalnego żywienia, przestrzegania zasad higieny i ochrony zdrowia	Regularne odwiedziny w domu ucznia, kontrolowanie realizacji porad	Wizyty domowe

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Aneks 9

Proponowany plan działania na terenie szkoły – bezpośrednio ukierunkowany na dziecko – jako pomoc w zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego

Imię i nazwisko ucznia .....

Termin realizacji	Formy pracy szkoły	Działania ukierunkowane na sfery:			Sposób wykonania	Uwagi
		biologiczną	psycho-społeczną	kulturalną		
	Optymalizacja warunków pobytu w szkole					
	Kompensacja braków rozwojo-wych					
	Pomoc w nauce					

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Aneks 10

Kwestionariusz ankiety skierowany do rodziców na temat współpracy szkoły z rodziną

Szanowni Państwo!
Bardzo serdecznie zapraszam do podzielenia się ze mną informacjami na temat Państwa dziecka oraz naszej współpracy w bieżącym roku szkolnym. Ankieta ta ma pomóc w doskonaleniu naszej współpracy i w pracy z Państwa dzieckiem. Ma także wskazać, w jakim kierunku doskonalić tę współpracę i warsztat mojej pracy.

Serdecznie dziękuję za wypełnienie ankiety

1. Imię i nazwisko dziecka .....
2. Jakie pozytywne cechy przejawia dziecko w domu?
   .....
3. Jakie negatywne cechy przejawia dziecko w domu?
   .....
4. Czy zauważyli Państwo zmiany (pozytywne lub negatywne) w rozwoju swego dziecka w bieżącym roku szkolnym?
   .....
5. Na jakie cechy dziecka powinnam – zdaniem Państwa – dodatkowo zwrócić uwagę, nad czym pracować w przyszłym roku szkolnym?
   .....
6. Jakie są Państwa oczekiwania wobec szkoły w kwestii wspomagania rozwoju dziecka? Co należałoby udoskonalić w pracy szkoły?
   .....
7. Jak oceniają Państwo dotychczasowy przebieg spotkań wychowawcy z rodzicami? Co należałoby zmienić?
   .....
8. Co sądzą Państwo o naszych dotychczasowych indywidualnych rozmowach na temat dziecka?
   .....
9. Jakich informacji o dziecku powinno być więcej w rozmowach indywidualnych?
   .....

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

10. Co sądzą Państwo o udziale rodziców w imprezach szkolnych i klasowych w bieżącym roku szkolnym?
    .....
11. Czy rodzice powinni mieć większy wpływ na życie szkoły? Jeżeli tak, to w jakiej formie?
    .....
12. Czego oczekują Państwo od wychowawcy klasy i od szkoły w przyszłym roku szkolnym?
    .....

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

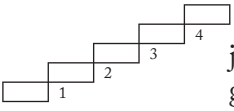
Aneks 11

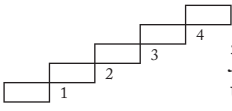
Karta samooceny zachowania

Karta samooceny zachowania składa się z 8 ilustracji przedstawiających różne sytuacje. Pod każdą ilustracją znajduje się skala wartości od 1 do 5. Każdy z punktów oznacza poziom rozumienia normy postępowania (1 – najniższy poziom rozumienia sytuacji, 5 – najwyższy poziom rozumienia sytuacji).

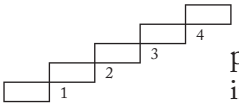
Oceń swoje zachowanie w każdej przedstawionej na rysunkach sytuacji i zaznacz jego poziom na skali wartości.

Imię i nazwisko ucznia .....
Klasa .....
Uwagi wychowawcy .....

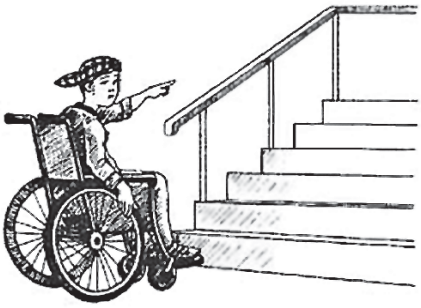


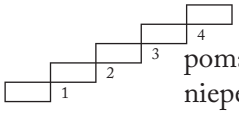


Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

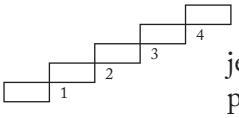


pomagam innym

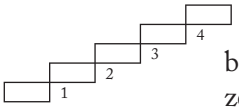




pomagam niepełnosprawnym

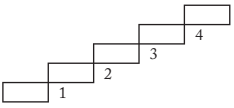


jestem pogodny

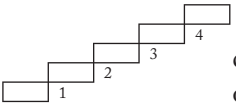


bawię się ze wszystkimi

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137



dbam
o zieleń
w klasie



dbam
o czystość
w klasie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7030823A63646137